

KAUNO
KOLEGIJA



Tarptautinė mokslinė praktinė konferencija

IKIMOKYKLINIO IR PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO

PEDAGOGŲ RENGIMO PROBLEMATIKA

2016 m. GRUODŽIO 8 d.

Konferencijos vieta: Kauno kolegijos
Justino Vienožinskio menų fakulteto salė
A. Mackevičiaus g. 27, Kaunas

Dalyvių registracija: 9:00 – 10:00 val.

Konferencijos pradžia: 10:00 val.

Tarptautinė mokslinė praktinė konferencija

IKIMOKYKLINIO IR PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO PEDAGOGŲ RENGIMO PROBLEMATIKA

MOKSLINIS KOMITETAS:

Pirmininkė: dr. Sigita Saulėnienė, Kauno kolegija, Lietuva.

Nariai:

dr. Aldona Augustinienė, Kauno technologijos universitetas, Lietuva;

dr. Algimantas Bagdonas, Kauno kolegija, Lietuva;

dr. Nijolė Zinkevičienė, Kauno kolegija, Lietuva;

dr. Giedrė Slušnienė, Klaipėdos valstybinė kolegija, Lietuva;

dr. Vitalija Gražienė, Vilniaus kolegija, Lietuva

dr. Tija Zirina, Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvija;

prof. Carmel Borg, Department of Arts, Open Communities and Adult Education, University of Malta, Malta

Albert Janssens, CeSMO, Belgija

KONFERENCIJOS ORGANIZACINIS KOMITETAS:

Pirmininkė: Raimonda Sadauskienė, Kauno kolegija, ikimokyklinio ugdymo katedros vedėja.

Nariai:

Vaiva Juškienė, Vilniaus kolegijos Pedagogikos fakulteto dekanė;

Lina Pečiulienė, Vilniaus kolegijos Pedagogikos fakulteto Edukologijos katedros vedėja;

Asta Jakimavičienė, Kauno kolegijos JVMF Ikimokyklinio ugdymo katedros lektorė;

Jolanta Stūronaitė, Kauno kolegijos JVMF Ikimokyklinio ugdymo katedros lektorė.

Redakcinė komisija: dr. Algimantas Bagdonas, doc. dr. Dalia Kačinė – Vrubliauskienė, Raimonda Sadauskienė

Maketavimas: Kauno kolegijos JVMF Dizaino ir Ikimokyklinio ugdymo katedrų sekretorė Rima Usonienė.

2016-12-08, Kaunas

TURINYS

PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ PAŽINIMO KOMPETENCIJOS UGDYMAS/-IS ĮPRASTOJE IR PRATURTINTOJE LAUKO APLINKOJE (Rasa Arkušauskienė, Asta Jakimavičienė, Violeta Kamantauskienė)	5
IKIMOKYKLINIO UGDYMO PEDAGOGAS XXI AMŽIAUS KRYŽKELĖSE: PROFESINĖ SAŲVEIKA SU Ž KARTA (Lina Bagdanavičienė, Saulė Šerėnienė, Ieva Gružauskaitė)	13
STUDENTŲ ADAPTACIJOS YPATUMAI MOKYMOŠI ĮSTAIGOJE (Algimantas Bagdonas, Raimonda Sadauskienė)	18
PATIRTINIO UGDYMO NAUDA IKIMOKYKLINIAME AMŽIUJE (Lina Baltakienė, Edita Povilaikienė)	26
PEDAGOGIKOS IR KULTŪROS SĄSAJOS RENGIANČIAMS IKIMOKYKLINIO UGDYMO PEDAGOGAMS (Nijolė Bankauskienė, Ramunė Masaitytė)	33
PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMAS/- IS TYRINĖJIMAMS, EKSPERIMENTAMS, ATRADIMAMS (Eglė Bardauskaitė, Asta Jakimavičienė, Raimonda Sadauskienė)	38
PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ SVEIKOS GYVENSENOS UGDYMAS (Daiva Beliauskienė, Algimantas Bagdonas)	50
ETNOKULTŪROS ELEMENTŲ INTEGRAVIMO GALIMYBĖS Į IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ UGDOMĄSIAUS VEIKLAS (Rasa Bielinienė, Bieliakienė, Jolanta Stūronaitė)	57
VAIKŲ, SERGANČIŲ BRONCHŲ ASTMA, UGDYMAS DAILE IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE (Aistė Butkutė, Jolanta Stūronaitė)	64
ŠEIMŲ, AUGINANČIŲ 4-5 METŲ VAIKUS, DALYVAVIMAS VAIKŲ UGDOMOJOJE VEIKLOJE (Ingrida Gelžinytė, Algimantas Bagdonas)	70
TĖVŲ IR PEDAGOGŲ BENDRADARBIAVIMAS TOBULINANT UGDYMO KOKYBĘ IKIMOKYKLINĖJE ĮSTAIGOJE (Ervina Griciūnaitė)	79
MENINĖS KOMPETENCIJOS LAVINIMO/-SI GALIMYBĖS VYKDANT EKOLOGINIUS PROJEKTUS (Daiva Gulbinauskienė, Ona Danutė Gricienė)	86
PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ LITERATŪRINIO UGDYMO GALIMYBĖS (Ina Jankauskienė, Ugnė Rinkevičiūtė)	93
PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ PAŽINIMO KOMPETENCIJOS UGDYMAS/-IS KŪRYBINIAIS ŽAIDIMAMS (Agnė Kazakevičiūtė, Vaida Noreikienė, Loreta Kosjanenienė, Asta Jakimavičienė)	100
IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGŲ PEDAGOGŲ IR TĖVŲ BENDRADARBIAVIMAS (Renata Kondratavičienė)	109
TĖVŲ POŽIŪRIS Į VAIKŲ ADAPTACIJĄ PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO GRUPĖJE (Inga Kornilavičienė, Algimantas Bagdonas)	115
4-5 METŲ VAIKŲ KŪRYBIŠKUMO UGDYMAS LIAUDIES ŽAIDIMAMS (Ieva Lapajūtė-Vadeikienė, Algimantas Bagdonas)	125
IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMAS NETRADICINĖSE APLINKOSE (Gendrutė Lazdinienė, Jurgita Tamošiūnienė)	133
THE MEANING OF EXPERIENTIAL LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: KINDERGARTEN TEACHERS CONCEPTIONS (Cristina Mesquita)	140
TĖVŲ IR PEDAGOGŲ POŽIŪRIS Į ANKSTYVOJO AMŽIAUS VAIKŲ DIENOS RITMĄ (Ieva Penkauskaitė, Algimantas Bagdonas)	150
EXPERIENTIAL LEARNING AS A TOOL WHEN LEARNING ABOUT WATER'S PROPERTIES IN PRESCHOOL (Daniela Anda Postnikova, Dace Brinka)	159
DARŽELIO UGDOMOSIOS APLINKOS ĮTAKA VAIKŲ KŪRYBIŠKUMO UGDYMOUI/-SI PRIEŠMOKYKLINIAME AMŽIUJE (Jovita Pravackienė, Algimantas Bagdonas)	162
PEDAGOGŲ KVALIFIKACINĖS KATEGORIJOS ĮTAKA IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ UGDYMOUI/-SI KOKYBEI (Kristina Pukinskaitė, Asta Jakimavičienė, Raimonda Sadauskienė)	171
SPECIALIOSIOS PEDAGOGINĖS PAGALBOS PRIEINAMUMAS PANEVĖŽIO MIESTO IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOSE (Daiva Ramanauskienė)	187

INFORMACINIŲ TECHNOLOGIJŲ PANAUDOJIMAS IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE UGDANT VAIKŲ MENINĘ KOMPETENCIJĄ	
<i>(Rasa Raimonda Rumšienė, Jolanta Stūronaitė, Justė Žiemytė)</i>	195
3–4 METŲ VAIKŲ BAIMIŲ RAIŠKA IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE	
<i>(Gerda Sabaliauskaitė, Algimantas Bagdonas)</i>	201
KŪRYBIŠKUMO ĮTAKA SLOPINANT IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ ELGSENĄ IR NEIGIAMAS JŲ EMOCIJAS IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE	
<i>(Rita Sadauskienė)</i>	212
MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS RAIŠKA IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE	
<i>(Laura Siderevičienė, Ingrida Balickienė)</i>	222
TĖVŲ VERTINIMAI APIE VAIKŲ EMOCIJŲ IR JAUSMŲ RAIŠKOS PLĖTOTĘ IKIMOKYKLINIAME AMŽIUJE	
<i>(Giedrė Slušnienė, Aistė Balčėtienė)</i>	232
LIETUVIŲ VAIKŲ, LANKANČIŲ NORVEGIJOS IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGAS, ADAPTACIJOS PROBLEMOS	
<i>(Giedrė Slušnienė, Rita Jasienė)</i>	239
DIRBANČIŲ SU VAIKAIS DARBUOTOJŲ PASITENKINIMO DARBU IR ATLAIDUMO SĄSAJOS	
<i>(Jūratė Švaplėnienė, Laura Jakštienė)</i>	245
KLASIKINĖ MUZIKA KAIP FUNDAMENTALUS KULTŪROS TEKSTAS: IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ DOMĖJIMOSI KLASIKINE MUZIKA SKATINIMAS ŠEIMOJE IR DARŽELYJE	
<i>(Remigijus Venckus, Jolanta Sukovienė, Renata Kondratavičienė)</i>	251
1–3 METŲ VAIKŲ MUZIKINIO UGDYMO/-SI YPATUMAI	
<i>(Aistė Vereniūtė, Jadvyga Šimaitienė)</i>	257

PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ PAŽINIMO KOMPETENCIJOS UGDYMAS/-IS ĮPRASTOJE IR PRATURTINTOJE LAUKO APLINKOJE

Rasa Arkušauskienė

Kauno lopšelis-darželis "Šneikutis"

Asta Jakimavičienė, Violeta Kamantauskienė

Kauno kolegija Justino Vienožinskio menų fakultetas,

Anotacija. Priešmokyklinis ugdymas – visuotinis vienerių metų trukmės ugdymas, skirtas vaikams nuo 5 metų padėti subręsti mokyklai. Priešmokyklinio amžiaus vaikai turi įgyti kasdieniam gyvenimui, bei sėkmingam ugdymui/-si būtinų kompetencijų, kurios yra ugdomos/-si ne tik grupėje, bet ir lauko aplinkoje. Kasdien lauke vaiko praleistas laikas yra toks pat svarbus kaip ir ugdymas/-is grupėje. Švietimo aprūpinimo standartuose (2011) teigiama, jog mokymosi aplinka kuriama ir turtinama vadovaujantis funkcionalumo, šiuolaikiškumo, estetiškumo, žmogaus saugos ir ergonomikos principais. Tačiau LR švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose (LR Švietimo įstatymas, 2011 m., 22 str.) dominuoja reikalavimai, susiję su vaiko globa, saugumu, sveikata. Edukacinis aspektas išreikštas silpnai, trūksta tikslesnių, aiškesnių rekomendacijų ugdomosios aplinkos įrangimui užtikrinti. Santykinai daug mažiau dėmesio skiriama ugdomosios aplinkoms lauke. Daugelio ikimokyklinį ir priešmokyklinį ugdymą vykdančių įstaigų lauko ugdymo aplinka neatitinka ar prieštarauja jau patvirtintiems reikalavimams.

Prasminiai žodžiai: pažinimo kompetencija, ikimokyklinis amžius, praturtinta aplinka.

Temos aktualumas ir problema. Lauke vaiko praleistas laikas yra toks pat svarbus kaip ir ugdymas/-is grupėje. Kiemas – tai natūrali aplinka gamtos tyrinėjimams. Švietimo aprūpinimo standartuose (2011) teigiama, jog mokymosi aplinka kuriama ir turtinama vadovaujantis funkcionalumo, šiuolaikiškumo, estetiškumo, žmogaus saugos ir ergonomikos principais. Tačiau LR švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose dominuoja reikalavimai, susiję su vaiko globa, saugumu, sveikata. Edukacinis aspektas išreikštas silpnai, trūksta tikslesnių, aiškesnių rekomendacijų ugdomosios aplinkos įrangimui užtikrinti, mažai dėmesio skiriama ugdomosios aplinkoms lauke. Taigi, kyla *probleminis klausimas*, ar ikimokyklinio ugdymo „X“ lauko aplinka yra funkcionali ir šiuolaikiška? Kaip skiriasi priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymas/-sis įprastinėje ir praturtintoje ikimokyklinio ugdymo įstaigos „X“ lauko aplinkoje?

Darbo tikslas - išanalizuoti priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymą/-si įprastinėje ir praturtintoje lauko aplinkoje.

Uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymą/-si įprastinėje ir praturtintoje lauko aplinkoje.
2. Atlikti priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymo/-si įprastinėje ir praturtintoje lauko aplinkoje tyrimą; pateikti tyrimo rezultatus.

Darbo metodai:

- mokslinės literatūros analizė, skirta pagrįsti vaikų pažinimo kompetencijos ugdymą/-si įprastinėje ir praturtintoje lauko aplinkoje priešmokykliniame amžiuje.
- Iš dalies struktūruotas interviu, skirtas išsiaiškinti kokias veiklas pažinimo kompetencijos ugdymo/-si aspektu pedagogai planuoja ir vykdo ikimokyklinio ugdymo įstaigos ugdymo aplinkoje, koks yra ugdomųjų veiklų grupėje ir lauko aikštelėje santykis ir kas lemia tokį veiklų santykį.

Straipsnį sudaro trys dalys. Pirmoje dalyje pateikiami teoriniai tyrimo aspektai. Antroje pristatoma tyrimo metodika ir organizavimas. Trečioje – apibendrinami tyrimo rezultatai. Straipsnio pabaigoje pateikiamos tyrimo išvados.

Teoriniai priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymo/-si įprastinėje ir praturtintoje lauko aplinkoje tyrimo aspektai.

Pažinimo kompetencija priešmokykliniame amžiuje. S. Neifacho (2004) teigimu, vaikų amžiaus tarpsnių periodizacijoje skiriamas laikotarpis nuo 3 iki 6 metų. Jis įvardinamas vaikystės sąvoka. Tai ikimokyklinis laikotarpis. Tačiau paskutiniai prieš mokyklos lankymą metai vadinami priešmokykliniu laikotarpiu. Ši pakopa – vaiko ikimokyklinio ugdymo tąsa, tačiau turinti kokybiškai naujų specifinių tikslų ir uždavinių bei sudaranti lygias galimybes sėkmingai rengtis mokyklai įvairių poreikių vaikams, skirtingai ugdytiems šeimoje ir ikimokyklinėse įstaigose.

Priešmokyklinio ugdymo paskirtis - atsižvelgiant į kiekvieno vaiko patirtį, galias, ugdymosi poreikius, vadovaujantis humanistinėmis ir demokratinėmis vertybėmis, užtikrinti optimalią vaiko raidą, padėti pasirengti mokytis pagal pradinio ugdymo programą (Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa, 2014).

Pažinimo kompetencijos turinys. Pažinimo kompetencijos tikslas - sudaryti galimybes vaikams naudotis įvairiais jutimais, atpažįstant aplinkos reiškinius, sudaryti sąlygas pažinimams, eksperimentams, mokytis tausoti gamtą, jos aplinką, gyvūnus, mokytis atskirti nuodingus augalus nuo nenuodingų, skatinti vaikus ieškoti informacijos, diskutuoti, naudotis žinytais, enciklopedijomis (Bendroji priešmokyklinio ugdymo programa, 2014). Pažinimo kompetenciją sudaro - domėjimasis, smalsumas, tyrinėjimas, informacijos rinkimas, informacijos apdorojimas (jutimai, mąstymas, vaizduotė), refleksija, interpretacija, kūrybiškas taikymas. Ugdant vaiko domėjimąsi ir smalsumą, vaikas skatinamas domėtis aplinka, kurioje gyvena, stengtis pažinti ją, išvykų, ekskursijų, virtualių kelionių metu tyrinėti gamtos reiškinius. Skatinant vaiką tyrinėti, rinkti informaciją, pedagogas pratina jį vadovautis protu, vaizduote, stebėti, tyrinėti, pačiam atrandant (rinkti informaciją iš skirtingų šaltinių, pasitelkiant įvairias priemones ir prietaisus). Lavinant vaiko jutimą, mąstymą ir vaizduotę, pratinant vaiką apdoroti informaciją pedagogas parengia atitinkamą aplinką, kurioje vaikas gali tyrinėti spalvas, formas, daiktus, jų padėtį erdvėje, skaičiuoti, matuoti, lyginti, gretinti, kvalifikuoti daiktus, apibendrinti informaciją, užduoda apgalvotus klausimus, kurie skatina vaiką daryti išvadas pasitelkiant vaizduotę, fantaziją, stebint kaip keičiasi aplinka, ieškant pokyčių priežasčių skatinant vaiką pačiam modeliuoti, konstruoti, kurti. Skatinant vaiką reflektuoti, interpretuoti ir kūrybiškai taikyti savo patirtį pedagogas diskutuoja su vaiku, aptaria kaip pavyko atlikti užduotį, kas patiko, o kas sekėsi sunkiau. Prisimenant, apmąstant, tikslinant, ką patyrė, pamatė, ką suprato. Taigi, ugdant pažinimo kompetenciją pedagogas turi atkreipti vaikų dėmesį į aplinką, naudoti visas pažinimo veiklas parankias situacijas, skatinti vaikus vartoti atitinkamą žodyną ir sąvokas, pritaikyti kasdienes situacijas darželyje, sudaryti sąlygas vaikams skaičiuoti, skatinti vaikus susipažinti su inprovizaciniais tekstais ir apie tai išsakyti savo nuomonę, sudaryti sąlygas atsiskleisti vaikų gebėjimus, skatinti vaikus paaiškinti realios aplinkos reiškinius, palaikyti vaikų iniciatyvą svajoti, padėti vaikams suprasti, kad aplinka keičiasi, skatinti vaikus pasakoti apie jų dieną, svarbu vaikus raginti tyrinėti, prisiminti ir apmąstyti tai, kas pažinta, stengtis kritiškai vertinti gaunamą informaciją, stengtis veikti atsakingai.

Lauko aikštelės samprata ir vaidmuo vaikų pažinimo kompetencijos plėtrai. Vaikų žaidimo aikštelės - tai teritorijos, kuriose tenkinami vaikų poreikiai (Kučinskienė, Gerikienė, 2011). Kasdien lauke vaiko praleistas laikas yra toks pat svarbus kaip ir ugdymas/-is grupėje. Jei tik oras nėra blogas, vaikai eina į lauką kasdien ir ne po vieną kartą. Lauko aikštelė gerokai išplečia ugdymosi aplinką. Kiemas – tai natūrali aplinka gamtos tyrinėjimams. Vaikai randa ir tyrinėja vabalus ir drugius, sėja sėklas ir stebi kaip auga augalai, liečia įvairių medžių žievę ir sužino apie skirtingus paviršius, stebi kaip lapai pavasarį, vasarą ir rudenį keičia savo spalvą ir krenta žemyn, sužino apie ledą ir sniegą, domisi kaip augalai išgyvena be vandens (Dodge, Phinney, 2008).

Gamtos poveikis, aplinka lauko aikštelėse. Vaikui labai svarbu matyti, kas darosi aplink jį. Būtent taip jis įgyja patirties apie jį supantį pasaulį. Vaiko aplinką reikia įrengti taip, kad jį suptų įvairūs daiktai, kuriuos galima naudoti ir pažinti įvairiais būdais (Ališauskienė S. ir kiti, 2003).

Pažinimas – tai procesas, per kurį pažįstame ir suprantame mus supantį pasaulį, jis susieja suvokimo, išmokymo, atminties ir supratimo procesus. Pažinimo raida nurodo šio intelektualio gebėjimo plėtotę ir tobulėjimą įgyvendinant žinias (Країт, 2000). Priešmokyklinio ugdymo siekiamybė pažinimo kompetencijos srityje neįmanoma be gamtinės aplinkos sukūrimo. Gamtinė aplinka turi tiesioginę sąsają su vaiko pažinimo kompetencijos ugdymu/-si. Kuriant aplinką, vadovaujamasi šiomis nuostatomis: gamta artima, apie kurią vaikai gali kalbėti, teigiamas emocijas sukelianti sritis. Tai gyvenimo sritis, apie kurią vaikai gali kalbėti visomis dar nelabai išlavintomis savo galiomis, įvairiais būdais: žodžiais, piešiniais, teigiamomis emocijomis, jausmais (Lamanauskas, Palionienė, 2008).

Tradicinės lauko aikštelės. Šiuo metu Lietuvos ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomoji aplinka daug kur rekonstruojama, siekiant patenkinti vaiko poreikius. Tam, kad ugdomoji aplinka būtų tinkamai įrengta reikia kuo profesionaliau ją paruošti.

Kaip teigia R. Burškaitienė (2011), lauko ugdomoji aplinka turėtų būti suvokiama ne vien tik kaip ikimokyklinės ugdymo įstaigos vidaus aplinkos (erdvių) tęsinys, bet kaip pastovi ir paveikesnė ugdymo, paremta: socializacijos, individualizacijos turiniu, bei vaiko atradimais aplinka.

Švietimo aprūpinimo standartuose (2011) teigiama, jog mokymosi aplinka kuriama ir turtinama vadovaujantis funkcionalumo, šiuolaikiškumo, estetiškumo, žmogaus saugos ir ergonomikos principais. Tačiau LR švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose dominuoja reikalavimai, susiję su vaiko globa, saugumu, sveikata. Edukacinis aspektas išreikštas silpnai, trūksta tikslesnių, aiškesnių rekomendacijų ugdomosios aplinkos įrengimui užtikrinti. Santykinai daug mažiau dėmesio skiriama ugdomosioms

aplinkoms lauke (Burškaitienė, Vilkonis, Galkauskienė 2011). Daugelio ikimokyklinį ir priešmokyklinį ugdymą vykdančių įstaigų lauko ugdymo aplinka neatitinka ar prieštarauja jau patvirtintiems reikalavimams (nesaugūs, pasenę įrengimai ar priemonės, nesaugi danga, tvoros žemesnės, nei 1.5 metro). Higienos normos lauko aikštelėse. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose esančioms vaikų žaidimų aikštelėms taikomi reikalavimai yra nustatyti Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro 2010 m. balandžio 22 dienos įsakymu Nr. V – 313 patvirtinta Lietuvos higienos norma HN 75 :2010 „Įstaiga vykdanči ikimokyklinio ir (ar) priešmokyklinio ugdymo programą. Bendrieji sveikatos saugos reikalavimai“. Dokumente teigiama:

- minimali neužstatyta sklypo dalis skirta vaikų žaidimo aikštelėms, turi būti ne mažesnė kaip po 6 kvadratiniais metrus ploto kiekvienam vaikui.
- įstaiga, ugdanti iki 50 vaikų gali naudotis kita vaikų žaidimams tinkančia erdve.
- įstaigos sklypas / teritorija turi būti aptverta ne mažesne kaip 1.5 m aukščio tvora.
- įstaigos teritorija turi būti sistemingai valoma, draudžiama sodinti ir auginti nuodingus augalus.
- visi teritorijoje esantys įrenginiai turi būti saugūs, t.y. patikimai pritvirtinti, išdėstyti saugiu atstumu, atitikti vaikų amžių ir ūgį, ugdymo poreikius.
- žaidimo aikštelėse turi būti sudaryta galimybė apsaugoti vaikus nuo tiesioginių saulės spindulių ir kritulių.
- žaidimų aikštelės, atsižvelgiant į žaidimų pobūdį, turi būti padengta saugia danga.
- smėlis sklypo / teritorijos vaikų žaidimo dėžėse turi būti keičiamas ar atnaujinamas kasmet
- smėlio dėžės turi būti apsaugotos nuo užterštumo (Lietuvos higienos norma HN 75:2010 patvirtinta LR sveikatos apsaugos ministro 2010 m. balandžio 22 d. įsakymu Nr. V – 313).

Gamtinės aplinkos svarbai daug dėmesio skyrė daugelis mokslininkų. Gamtą, kaip pavyzdį ir priemonę pasauliui pažinti ir jį tirti siūlė A. Komenskis, J.J. Rowsseau, J. H. Pestolozzi. J. Brunelis tyrinėjo pažinimo funkcijų raidą. Jo teorijoje kalbama, kokiais būdais vaikas pradeda pažinti pasaulį. Jis vadovaujasi nuostata, jog pažinimo vystymuisi labai svarbi ir artimiausia vaikui yra gamtinė aplinka, nes joje gali vystytis sensorinės galimybės (Gage N.L., Berliner D.C., 1994).

Vaikas su gamta susiduria labai anksti. Vaikystėje būdamas smalsus, vėliau šią savybę praranda. Norint, kad domėjimasis aplinka nedingtų, reikia vaikui padėti: skatinti pažinti gamtą, ją saugoti, siekti, kad jis artimai bendrautų su gamtos objektais, įprastų gamtoje ilsėtis, atsipalaiduoti (Lamanauskas, 2005).

Vaikai susižavi gamta, įsijaučia į ją, nebijo suklysti, būti nesuprasti, neįvertinti. Vaikas gamtą jaučia, išreiškia, ir tai jam yra svarbiausia, formuojant šiandienos pažinimo kompetenciją svarbios ekologinės problemos, pilietiškumo ugdymas, estetinio aplinkos organizavimo būtinybė. Svarbu sukurti tarp vaikų ir gamtos ne tik utilitarinius ar hedonistinius ryšius, būtina formuoti estetiškas, kultūrines sąsajas, ugdyti atsakomybės už gamtą jausmą, svarbi edukacinė nuostata. Gamtos aplinka gali tapti turtinga mokymo, ugdymo vaizdine „priemone“ integruotam ugdymuisi, eksperimentinei laboratorijai, vieta, kurioje gali vykti įvairiausi edukaciniai projektai, kūrybinė nuostata. Vizualūs gamtos reiškiniai, formos, spalvos, kaita, erdviškumas, gyvybės pasireiškimo gausa, gamtos paslaptys ir jos didingumas neleidžia atsispirti poreikiui bendrauti ir pažinti ją, „atskleisti slypinčius joje pasaulius, ir per ją pažinti save“ (Lamanauskas, Palionienė, 2008).

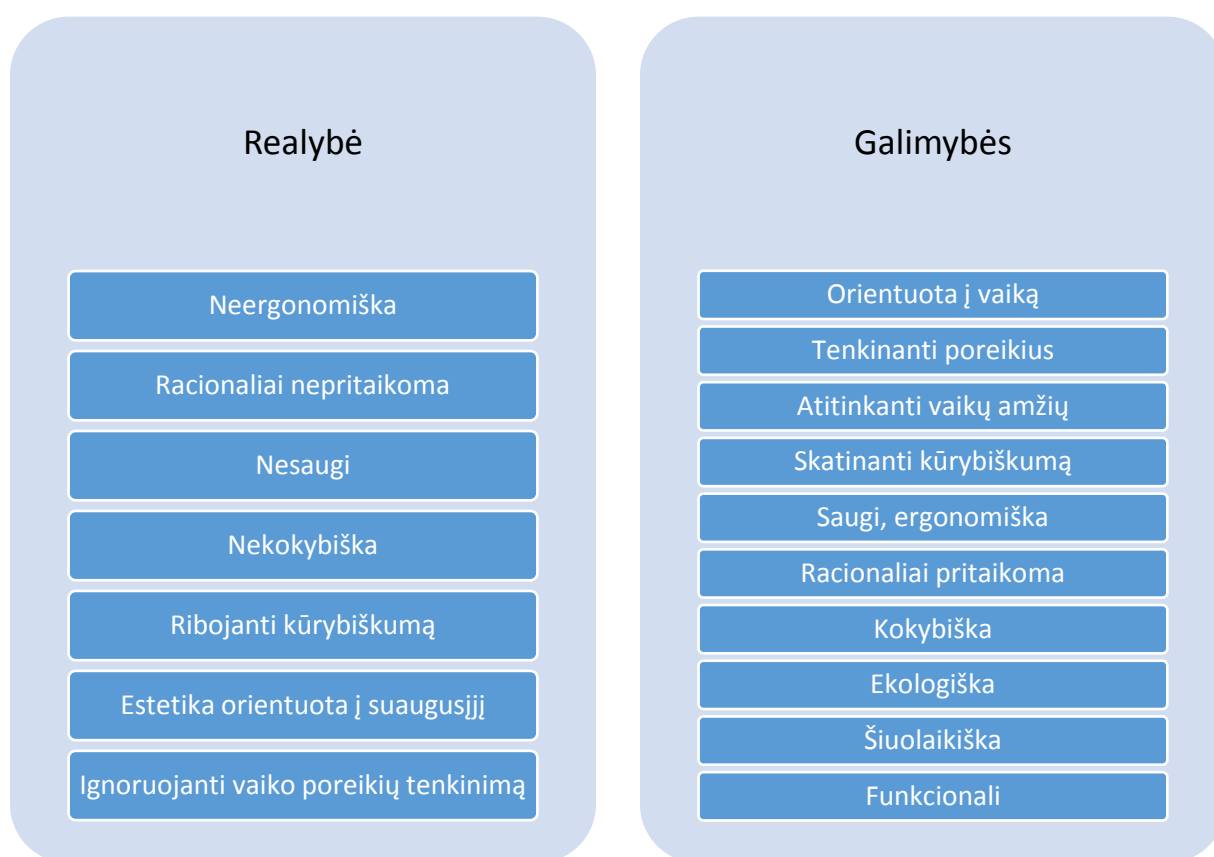
Vaiko veikla lauko aikštelėse. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų kiemai yra labai skirtingi. Vieni įstaigų aplinka natūrali – žalia veja, medžiai, kiti augalai ir žaidimų aikštelės su įranga, specialiai pritaikyta ikimokyklinio amžiaus vaikams. Kitų įstaigų kieme – tik asfaltas ir skurdi nenaudojama įranga (Dodge, Colker, Heromaman, 2007). Įvairūs pasauliniai tyrimai rodo, kad vaikai, galintys žaisti natūralioje aplinkoje yra sveikesni ir užaugę gerbia, tausoją aplinką (Kučinskienė, Gerikienė, 2011).

Metodiniame leidinyje priešmokyklinio ugdymo pedagogams (2011) teigiama, kad ikimokyklinė įstaiga turėtų nuolat tobulinti lauko aplinką, kuri būtų skirta vaikui, jo kasdieninio gyvenimo kokybei gerinti. Aplinkoje turėtų būti: smėlis, vanduo; veiklos su ugnimi erdvė (kepti, tirpinti, lydyti, užsiimti keramika ir kt.); gyvūnai (vaikai juos šeria, lesina, globoja, šukuoja ir kt.); augalai (spalva, kvapai, jų priežiūra, įvairiausi bandymai, netradicinės, neįprastos veiklos, pvz., piešti česnako, kmyno, krapo, jazminų, levandų, bijūnų, bei kitokių augalų kvapą: šokti tuos kvapus ir kt.); bėgiojimo, šokinėjimo, kybojimo, supimosi, karstymosi, važinėjimosi erdvės (vaikų judėjimas ant žemės, medžiuose pratinantis suvokti savo gebėjimų ribas, suprantant rizikos pasekmes, įgaunant judėjimo kultūros pradmenis), įvairiausių žaidimų: judriųjų, vaidmeninių, konstrukcinių, sensomotorinių erdves.

Šiandieninis vaiko santykis su ikimokyklinio ugdymo įstaiga, ne tik kaip vienu iš socializacijos institutų, bet ir kaip ugdymo/-si aplinka, įgauna visai kitas prasmes, nes čia realizuojamu ugdymo turiniu ir įgyjamomis kompetencijomis formuojama vaiko patirtis, asmeniniai įgūdžiai bei tapatumas. Atsižvelgiant į tai, galima teigti, kad ugdymo aplinka turėtų skatinti, žadinti, aktyvinti savaiminį vaikų „mokymąsi“.

Nederėtų pamiršti ir ugdymosi lauke, nes tai – patirtinis mokymasis, pasitelkiant visus pojūčius, o tai ypač svarbu siekiant sėkmingo žmogaus fizinio ir dvasinio vystymosi vaikystėje (Vilkonis, 2008).

R. Burškaitienė, R. Vilkonis (2012) atliko tyrimą, kuriuo siekta išsiaiškinti tėvų nuomonę apie ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko aikštelių aplinkos tobulinimo galimybes į vaiką orientuotoje aplinkoje. Šio tyrimo duomenimis paaiškėjo, jog daugelis tėvų, apibūdinant dabarties ikimokyklinių ugdymo įstaigų vaikų lauko žaidimų aikštelių būklę įvardino kaip apgailėtiną, kurioje galima išvysti tik asfaltą arba lygią veją, nes anot jų, nekreipiamas į tai dėmesys ir daugeliui specialistų trūksta specialių žinių apie vaiko vystymąsi. To pačio tyrimo duomenimis, tėvai norėtų, jog vaikų žaidimų aikštelės būtų didelės, žalios, kad vaikai jaustųsi tarsi parke, kad juos suptų ne prašmatnūs dekoratyviniai augalai, o kuo natūralesnė aplinka. Tėvai pageidautų, kad būtų skirtas didesnis dėmesys lauko žaidimams be suaugusiųjų nustatytų taisyklių, kad vaikai galėtų mokytis per atradimus. Minimų tyrėjų teigimu, vaiko socializacija neatskiriama nuo ugdomosios aplinkos. Neteisingai suprasdami lauko ugdomosios aplinkos svarbą ribojamas edukacinis poveikis. Šis poveikis turėtų būti įprasmintas per pačių vaikų kūrybą, atsižvelgiant į vaiko - tyrinėtojo žinojimą ir jo galimybes tas žinias įsisavinti. Neretai neteisinga ugdomosios aplinkos samprata, turinti įtakos vaiko pasaulio suvokimo formavimuisi, kartu ir ugdomosios aplinkos kokybei ir yra vienas svarbiausių veiksnių, ribojančių lauko ugdomųjų aplinkų edukacinį poveikį. Ne mažiau svarbus ir pedagogo vaidmuo lauko aplinkos kūrimo.



1 pav. Realybė ir galimybės (sudarė straipsnio autorės pagal Burškaitienė, Vilkonis, 2012).

Anot Burškaitienės, Vilkonio (2012) vaikai geriausiai ugdomi per atradimus. O jiems žaidimai lauko aikštelėse paprastai yra maloniausi, aktyvūs, spontaniški ir be suaugusiųjų nustatytų taisyklių. Ugdomoji veikla lauke dažniausiai sukelia naujų rūpesčių, taigi pedagogams lengviau, kai vaikai užimti pedagogo inspiruota veikla. Vaikai, leisdami laiką pedagogo kontroliuojamoje aplinkoje, sumažina jų poreikius tyrinėti aplink juos supančią aplinką. Tai reiškia, kad lauko ugdomųjų aplinkų kūrėjai turėtų būti patys vaikai, neeliminuojami suaugusiojo kaip tarpininko tarp vaiko, jo žinojimo ir to, ką jis pajėgus įsisąmoninti. Dėl to ugdomoji aplinka turėtų tapti trečiu ugdančiuoju, kuriam nereikia pedagogo inspiracijos. Jei bus kokybiškai parengta lauko ugdomoji aplinka, pedagogas taptų „nematomos“ veiklos kuratoriumi. Apibendrinus mokslininkų mintis, ikimokyklinio ugdymo įstaigų lauko aplinkos realybė ir galimybės pavaizduotos darbo autorės sudarytame paveiksle 1 paveiksle.

Taigi, kaip matyti paveiksle 1 daugelio dabarties ugdymo įstaigų lauko aplinka nėra racionaliai pritaikyta ir tenkinanti realius vaiko poreikius. Apibendrinant galima teigti, jog lauko aikštelės - tai teritorijos, kuriose tenkinami vaikų poreikiai, jos išplečia ugdymosi aplinką. Ugdymas/-sis lauke - tai patirtinis mokymasis, pasitelkiant visus pojūčius, gamtinė aplinka turi tiesioginę sąsają su vaiko pažinimo kompetencijos ugdymu. Lauko aikštelių aplinka daugelyje įstaigų pakankamai erdvia, tačiau netinkamai suprojektuotos (edukaciniu požiūriu) ir dėl to neefektyviai naudojamos, biologinė įvairovė daugelyje įstaigų skurdi, įrenginiai, žaidimų centrai, inventorių morališkai pasenę, neergonomiški. Ikimokyklinių ugdymo įstaigų turėtų nuolat tobulinti lauko aplinką, kuri būtų skirta vaiko kasdieninio gyvenimo kokybei gerinti, ugdomi socialinius, komunikacinius, pažintinius, tiriamuosius gebėjimus.

Tyrimo metodika ir organizavimas.

Tyrimo tikslas: išsiaiškinti priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymą/-si įprastinėje ir praturtintoje lauko aplinkoje. Siekiant įgyvendinti išsiaiškintą tikslą 2016 metų balandžio – gegužės mėnesiais buvo atliktas užsakomasis empirinis tyrimas. Tyrimas vyko Kauno lopšelyje – darželyje „X“. Siekiant ištirti koks pedagogų požiūris į pažintinį vaiko ugdymą/-si lauke, kiek laiko vaikai būna lauko aikštelėse, pasirinktas tyrimo metodas – apklausa (žodžiu). Tyrimo metu bandyta išsiaiškinti, kur dažniau (lauko aikštelėje ar grupėje) vyksta pažinimo veikla, nustatyti, kiek laiko lauke praleidžia vaikai, ar pedagogai planuoja veiklą ikimokyklinio ugdymo įstaigos kieme, kokias priemones turi lauko aikštelėje, kokias priemones vaikų pažinimui nešasi iš grupės, kokių ugdymų priemonių dar pageidautų.

Pusiau struktūruoto interviu rezultatai.

Tyrimo dalyvavo keturios, Kauno ikimokyklinio ugdymo įstaigoje „X“ dirbančios priešmokyklinio ugdymo pedagogės. Pedagogių darbo priešmokyklinio ugdymo grupėje stažas ir įgyta kvalifikacinė kategorija tirtos nebuvo. 2.3.1. lentelėje pateikiami iš dalies struktūruoto interviu rezultatai.

Pirmuoju iš dalies struktūruoto interviu klausimu buvo aiškintasi, kur dažniau – grupėje ar ikimokyklinio ugdymo įstaigos kieme vyksta ugdomosios veiklos, skirtos pažinimo kompetencijos ugdymui/-si. Pedagogų atsakymai atskleidė, kad ugdomi pažinimo kompetenciją, prioritetą teikia vaikų ugdymui/-si grupei ir grupėje esančioms priemonėms. Pedagogų teigimu grupę kaip prioritetą jie renkasi dėl to, kad „grupėje yra daugiau priemonių pažintinei ugdymui/-si kompetencijai ugdyti“; „lauke ne visada yra tinkamos oro sąlygos“. Kitų pedagogų teigimu, kur vyks ugdymas/-is, „priklauso nuo situacijos, tačiau daugiau laiko vis dėlto skiriama ugdymui grupėje“. Apibendrinant galima manyti, kad pedagogai prioritetą skiria pažinimo kompetencijos ugdymui/-si grupėje, kaip priežastis to nurodydami priemonių lauke stygių ir ne visada ugdymui/-si tinkamą orą. Išanalizavus tyrimo dalyvių atsakymus apie tai, „Kiek laiko (valandomis, minutėmis) trunka vaiko ugdymas/-sis grupėje ir kiek vaikai būna lauke?“, nustatytas ugdymo lauke ir grupėje laiko santykis. Pedagogų teigimu, ugdymas/-sis grupėje trunka „visą darbo laiką, kiek vaikai su auklėtoja būna grupėje“, lauke trunka nuo 0,5 iki 1,5 valandos, priklausomai nuo metų laiko ir oro sąlygų. Pedagogai paminėjo ir tai, kad žino, kiek laiko vaikai turi būti lauke, „tačiau būna, kad neišsinaudojame visai, sutrukdo įvairūs reiškiniai, būreiliai“. Apibendrinant galima teigti, kad nors kasdien vaiko lauke praleistas laikas yra toks pat svarbus, kaip ugdymas/-is grupėje (Dodge, Phinney, 2008), tyrimo dalyvavusiųjų pedagogų teigimu, daugiau laiko skiriama priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymui/-si grupėje. Laukas niekada „nesutrukdo“ ugdymosioms veikloms grupėje, renginiams ar būreliams.

Klausimu „Kaip planuojate vaikų veiklą lauke?“, norėta nustatyti, ar yra planuojama vaikų veikla lauke. Daugelis tyrimo dalyvių atsakė, jog planuoja vaikų veiklą lauke: „planuoju lygiai taip pat, kaip ir grupėje“, „planuoju priklausomai nuo savaitės temos ir vaikų poreikių“, „lauke pratęsiame ugdymą/-si pagal savaitės temą“. Tik vienas pedagogas teigė, jog „palieka neplanuotos veiklos, kad vaikai galėtų laisvai palakstyti“, kas parodo, kad ir už grupės ribų yra daugiau pedagogo organizuojamos, inicijuojamos veiklos, o vaikų savaraiminei veiklai laiko yra skiriama mažiau. Apibendrinant galima teigti, kad dažniausiai, pedagogai planuoja ir fiksuoja vaikų veiklą lauke. Tai parodo, ribotas pedagogų žinias apie laisvus vaikų žaidimus ir savaraimės, suaugusiojo nesuplanuotos veiklos poveikį vaikams. Vaikams žaidimai lauko aikštelėse paprastai yra maloniausi, aktyvūs, spontaniški ir be suaugusiųjų nustatytų taisyklių, ugdomoji aplinka turėtų tapti trečiu ugdančiuoju, kuriam nereikia pedagogo inspiracijos. (Burkšaitienė, Vilkonis, 2012).

Išanalizavus dalyvių atsakymus į klausimą „Ką Jūsų grupės vaikai veikia lauke?“ – rezultatai parodė, kad vaikai lauke žaidžia judrius žaidimus, žaidžia su gamtinėmis medžiagomis, tvarko aplinką, stebi gamtos procesus: „žaidžia įvairius komandinius, judrius žaidimus, tvarko lauko aplinką, vaikai reiškiasi įvairiais būdais: renka gamtines medžiagas, pina vainikus, iš gamtinių medžiagų konstruoja įvairius gyvūnus, pina kilimus iš įvairių žolių vasarą“, „žaidžia judrius žaidimus, stebi gamtos pažintinius procesus, dalyvauja ekskursijose“, „žaidžia judrius, kūrybinius žaidimus, tvarkosi grupės lauko aikštelę, vasarą dažnai rengiamos futbolo

varžybos, estafetės“. Pedagogai pamini gamtos stebėjimus, tačiau konkrečiai nenurodo, kam skirti šie stebėjimai, su kokių kompetencijų ugdymu/-si jie siejasi, ką vaikai konkrečiai veikia tokių stebėjimų metu, kaip analizuojami, apibendrinami jų atradimai. Apibendrinant galima teigti, kad lauke vyksta judri žaidybinė vaikų veikla, tačiau eksperimentų, atradimų, skirtų priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos plėtotei vykdoma ne daug ir ne dažnai.

Išanalizavus atsakymus į klausimą „Ką paprastai veikiate, kai vaikai laisvai žaidžia lauko aikštelėje?“ pastebėta, kad pedagogai žaidžia kartu, stebi vaikus, bendrauja su vaikais, kartu skaito knygeles, pasiūlo naujų veiklų, „gano“ vaikus, sprendžia konfliktus: „žaidžiu kartu su jais, kartu tvarkome lauko aplinką, vaikai, kurie neranda sau veiklos ieškau jiems patinkančių žaislų, priemonių iš sandėliuko, stebiu vaikus“, „stebiu vaikus, bendrauju su jais, nes ne visi vaikai nori bendrauti tik su vaikais, kiti renkasi suaugusius žmones, „stebiu vaikus, kam reikia pagalbos, vasarą kartu skaitome knygeles, pasiūlau vaikams veiklų, kai vaikai neturi ką veikti, „stebiu, ganau vaikus, sprendžiu konfliktus, įsijungiu į jų žaidimus.

Apibendrinant matyti, kad tyrimo dalyviai būnant vaikams lauke nepalieka vaikų vienu, nuolat stengiasi dalyvauti jų žaidimuose, padeda spręsti problemas. Tai galima vertinti ir pozityviai, ir negatyviai. Pozityvu yra tai, kad pedagogai nevengia vaikų draugijos, stengiasi padėti, patarti net būnant lauke, tačiau, galima manyti, pamiršta, kad vaiko pažinimo kompetenciją ugdo ne tik planuota, bet ir savaiminė, laisva vaikų veikla. Būdami „vaikų kultūroje“ vaikai patys mokosi spręsti jiems svarbias problemas, dalijasi patirtimi. Būtų naudinga, jei pedagogas vaikų žaidimai ir kompetencijos plėtotųsi praturtinant aplinką priemonėmis, be tiesioginio suaugusiojo dominavimo veikloje. Kaip teigia Burkštaitienė, Vilkonis(2012), ugdomoji veikla lauke dažniausiai sukelia naujų rūpesčių, taigi, pedagogams lengviau, kai vaikai užimti pedagogo inspiruota veikla. Vaikai, leisdami laiką pedagogo kontroliuojamoje aplinkoje, sumažina jų poreikius tyrinėti aplink juos supančią aplinką. Tai reiškia, kad lauko ugdomųjų aplinkų kūrėjai turėtų būti patys vaikai, neeliminuojami suaugusiojo kaip tarpininko tarp vaiko, jo žinojimo ir to, ką jis pajėgus įsisamontinti. Dėl to ugdomoji aplinka turėtų tapti trečiu ugdančiuoju, kuriam nereikia pedagogo inspiracijos. Jei bus kokybiškai parengta lauko ugdomoji aplinka, pedagogas taptų „nematomos“ veiklos kuratoriumi.

Išanalizavus klausimą „Kokių priemonių turite savo grupės lauko aikštelėje vaiko pažinimo ugdymui/-si?“ gauti atsakymai parodė, jog lauko aikštelėje yra priemonių, darbinei veiklai, priemonių, skirtų judriems žaidimams, smėlio žaislų: „naudojamos gamtoje randamos priemonės“, „darbo įrankiai, smėlio žaislai, šluotelės“, „pagal savaitės temą: knygelės, skirtingų dydžių kibirėliai, šluotelės, kastuvėliai, smėlio žaislai, kaspinėliai, šokdynės“, „kastuvėliai, grėbliukai, šluotelės“, „nuostabi gamta, avilys, bičių kapinės, lankai, šokdynės, kėgliai, kamuoliai“. Atsakydami pedagogai nenurodė kam naudojamos gamtoje randamos priemonės ar jos naudojamos tik vaikų žaidimams ar pažinimo kompetencijai ugdyti. Apibendrinant galima teigti, kad pedagogai naudoja priemones, skirtas darbinei veiklai, smėlio žaislus, šluoteles, knygeles, skirtingų dydžių kibirėlius, kaspinėlius, šokdynes, grėbliukus, kėglius, kamuolius, taip pat naudoja gamtoje randamas priemones. Atsakydami pedagogai nenurodė, kam naudojamos gamtoje randamos priemonės arba teigė, kad jos naudojamos tik vaikų žaidimams, pažinimo kompetencijai ugdyti.

Išanalizavus dalyvių atsakymus į klausimą kodėl nešasi priemones į lauką iš grupės, du pedagogai teigė, kad nesaugu, kad jos brangios ir gali bet kas jas sugadinti ir nėra vietos kur laikyti priemones: „nes neturime vietos kur laikyti priemones“, „nes nesaugu pavėsiniėje, gali bet kas paimti, pavogti, sugadinti stebėjimo prietaisus, kurie yra brangūs“. Tai parodo, kad pedagogai saugo priemones, jos nėra laisvai prieinamos vaikams. Apibendrinant galima teigti, kad pedagogai saugo priemones ir jos nėra laisvai prieinamos vaikams. Darželyje visos priemonės turėtų būti funkcionalios, kad vaikai galėtų su jomis laisvai žaisti.

Pedagogų buvo paprašyta išvardinti tris pagrindines priemones. Išanalizavus kokių priemonių pageidautų pedagogai lauko aikštelėje pažinimo kompetencijos ugdymui, pedagogai vardino: „funkcionalios edukacinės tyrinėjimo sienos, kurią padėtų įrengti profesionalūs menininkai, gyvo gamtos pažinimo tako, stacionaraus krepšinio lanko“, „raidyno, padidinimo stiklų dėžutės, įvairių matavimo prietaisų“, „virvių, vandens baseino tyrinėjimams, pažinimo stalo“, „modernios smėlio dėžės ir dangos, tyrinėjimo sienos su raidėmis ir skaičiais, labirintų“. Tačiau iš atsakymų matyti, kad pedagogai daugiau orientuojasi į estetinį aplinkos vaizdą ir mažiau atsižvelgia į vaikų poreikius, vaiko kultūrą. Apibendrinant galima teigti, kad pedagogai pageidautų priemonių, kurios pagerintų pažinimo kompetencijos ugdymą/-si lauke.

Išanalizavus dalyvių atsakymus į klausimą „Kuo praturtėtų vaikų pažinimo kompetencijos ugdymas/-is lauke papildžius aplinką Jūsų išskirtomis priemonėmis?“ dalyviai teigė, kad: „vaikai turėtų daugiau galimybių lavinti skaičiavimo, lyginimo, rūšiavimo, analizavimo, eksperimentavimo gebėjimus“, „leistų vaikams susipažinti, įsiminti mūsų aplinkoje augančius augalus, juos atskirti“, „vaikai ne tik grupėje, bet ir lauke galėtų skaityti, žaisti su raidėmis, sudaryti įvairius žodžius“, „vaikai laipiojant įvertintų savo jėgą, geriau pažintų savo kūną“, „vaikams patogiau būtų stebėti ir tyrinėti su įvairiais prietaisais augalus, vabzdžius“, „vaikai galėtų tyrinėti, atlikti bandymus su smėliu ir vandeniu“. Apibendrinant galima teigti, kad

turint pedagogų pageidaujamas priemones visa grupėje vykstanti pažinimo veikla galėtų vykti lauko aikštelėje.

Apibendrinant tyrimo rezultatus galima teigti: pedagogai prioritetą skiria pažinimo kompetencijos ugdymui/-si grupėje, kaip priežastis to nurodydami priemonių lauke stygių ir ne visada ugdymui/-si tinkamą orą. Nors kasdien vaiko lauke praleistas laikas yra toks pat svarbus, kaip ugdymas/-is grupėje (Dodge, Phinney, 2008), tyrime dalyvavusiųjų pedagogų teigimu, daugiau laiko skiriama priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymui/-si grupėje. Laukas niekada „nesutrukdo“ ugdomosioms veiklos grupėje, renginiams ar būreliams. Dažniausiai, pedagogai planuoja ir fiksuoja vaikų veiklą lauke. Tai parodo, ribotas pedagogų žinias apie laisvus vaikų žaidimus ir savaiminės, suaugusiojo nesuplanuotos veiklos poveikį vaikams. Vaikams žaidimai lauko aikštelėse paprastai yra maloniausi, aktyvūs, spontaniški ir be suaugusiųjų nustatytų taisyklių, ugdomoji aplinka turėtų tapti trečiu ugdančiuoju, kuriam nereikia pedagogo inspiracijos (Burkštaitienė, Vilkonis, 2012). Lauke vyksta judri žaidybinė vaikų veikla, tačiau eksperimentų, atradimų, skirtų priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos plėtotei vykdoma ne daug ir ne dažnai. Tyrimo dalyviai būnant vaikams lauke nepalieka vaikų vienių, nuolat stengiasi dalyvauti jų žaidimuose, padeda spręsti problemas. Tai galima vertinti ir pozityviai, ir negatyviai. Pozityvu yra tai, kad pedagogai nevengia vaikų draugijos, stengiasi padėti, patarti net būnant lauke, tačiau, galima manyti, pamiršta, kad vaiko pažinimo kompetenciją ugdo ne tik planuota, bet ir savaiminė, laisva vaikų veikla. Pedagogai naudoja priemones, skirtas darbinei veiklai, smėlio žaislus, šluoteles, knygeles, skirtingų dydžių kibirėlius, kaspinėlius, šokdynes, grėbliukus, kėglius, kamuolius, taip pat naudoja gamtoje randamas priemones. Atsakydami pedagogai nenurodė, kam naudojamos gamtoje randamos priemonės arba teigė, kad jos naudojamos tik vaikų žaidimams, pažinimo kompetencijai ugdyti. Pedagogai saugo priemones ir jos nėra laisvai prieinamos vaikams. Darželyje visos priemonės turėtų būti funkcionalios, kad vaikai galėtų su jomis laisvai žaisti. Pedagogai pageidautų priemonių, kurios pagerintų pažinimo kompetencijos ugdymą/-si lauke. Turint pedagogų pageidaujamas priemones visa grupėje vykstanti pažinimo veikla, esant palankioms oro sąlygoms, galėtų vykti lauko aikštelėje.

Išvados

1. Ikimokyklinio ugdymo įstaiga turėtų nuolat tobulinti lauko aplinką, kuri būtų skirta vaikui, jo kasdieninio gyvenimo kokybei gerinti. Kasdien vaiko lauke praleistas laikas yra toks pat svarbus kaip ir ugdymas/-is grupėje. Kiemas – tai natūrali aplinka gamtos tyrinėjimams. Priešmokyklinio ugdymo siekiamybė pažinimo kompetencijos srityje neįmanoma be gamtinės aplinkos sukūrimo. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų kiemai yra labai skirtingi. Vienų įstaigų aplinka natūrali – žalia veja, medžiai, kiti augalai ir žaidimų aikštelės su įranga, specialiai pritaikyta ikimokyklinio amžiaus vaikams. Kitų įstaigų kieme – tik asfaltas ir skurdi nenaudojama įranga. Įvairūs pasauliniai tyrimai rodo, kad vaikai, galintys žaisti natūralioje aplinkoje yra sveikesni ir užaugę gerbia, tausoja aplinką.
2. Apibendrinus empirinio tyrimo „X“ lopšelyje – darželyje rezultatus galima teigti, kad:
 - pedagogai prioritetą skiria pažinimo kompetencijos ugdymui/-si grupėje, kaip priežastis nurodydami priemonių lauke stygių ir ne visada ugdymui/-si tinkamą orą.
 - Pedagogai planuoja ir fiksuoja vaikų veiklą lauke. Tai parodo, ribotas pedagogų žinias apie laisvus vaikų žaidimus ir savaiminės, suaugusiojo nesuplanuotos veiklos poveikį vaikams.
 - Pedagogai naudoja įvairias priemones lauko žaidimams, tačiau brangesnes priemones saugo grupėje ir jos nėra laisvai prieinamos vaikams.
 - Pedagogai pageidautų priemonių, kurios pagerintų pažinimo kompetencijos ugdymą/-si lauke, nes turint jas visa grupėje vykstanti pažinimo veikla galėtų vykti lauko aikštelėje.

Literatūra

1. Lietuvos švietimo aprūpinimo standartai. 2011 m. gruodžio 12 d. Nr. V – 2368. Vilnius. [interaktyvus], [žiūrėta 2016 01 15]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/Svietimo%20aprupinimo%20standartai%202011_12_12.pdf.
2. Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro įsakymas. 2010 m. balandžio 22 d. Nr. V – 313. Vastybės žinios, 2010, nr. 50 – 2454.
3. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI – 1281 Vilnius. [interaktyvus], [žiūrėta 2016 – 01 – 10]. Prieiga per internetą: <https://www.google.lt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=lietuvos%20respublikos%20%C5%A1vietimo%20%C4%AFstatymas%202011>.
4. Bendroji priešmokyklinio ugdymo programa. 2002. Vilnius. [interaktyvus], [žiūrėta 2016 – 01 – 10]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/biblioteka/failai/priesmok.pdf>.

5. Priešmokyklinio ugdymo koncepcija 2000. Vilnius. [interaktyvus], [žiūrėta 2016 – 01 – 09]. Prieiga per internetą: <https://www.google.lt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=prie%C5%A1mokyklinio+ugdymo+koncepcija+2000>.
6. Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa. 2014. Vilnius. [interaktyvus], [žiūrėta 2016 – 01 – 29]. Prieiga per internetą: [https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa\(3\).pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa(3).pdf).
7. Ališauskienė, S., Gudonis V. ir kt. (2003). *Ankstyvasis ugdymas: dabartis ir perspektyvos*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
8. Barvydienė, V., Kasiulis, J. (2005). *Vadovavimo psichologija*. Kauno technologijos universitetas.
9. Burškaitienė, R. (2011). Ugdomosios aplinkos tradicinėje Lietuvos ikimokyklinėje įstaigoje: eksperimentinis vertinimas. Jaunųjų mokslininkų darbai, Nr. 4 Šiauliai
10. Burškaitienė, R., Vilkonis R. (2012). Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos tobulinimo modeliavimas tėvų refleksyviojo vaikų patirčių suvokimo koncepcijų kontekste. Tiltai Nr. 4. Šiauliai. [interaktyvus], [žiūrėta 2016 – 01 – 28]. Prieiga per internetą: http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/jmd/11_04_33/burskaitiene.pdf.
11. Burškaitienė, R., Vilkonis R., E. Galkauskienė. (2012). Lauko ugdomosios aplinkos Šiaulių ikimokyklinio ugdymo įstaigose: atvejo analizė. [interaktyvus], [žiūrėta 2016 – 01 – 29]. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2012~ISSN_1648-8776.N_4_37.PG_14-19/DS.002.0.01.ARTIC.
12. Dabartinės lietuvių kalbos žodynas. 2006. Vilnius.
13. Dodge, D. T., Colker L. J., Heroman C. (2007). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Presvika.
14. Dodge, D. T., Phinney J. (2008). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymas*. Presvika.
15. Gage, N.L., Berliner D.C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius.
16. Jovaiša, J. (1993). *Edukologijos pradmenys*. Vilnius..
17. Kučinskienė, J., Gerikienė V. (2011). Vaikų žaidimo aikštelių planavimo ypatumai. Klaipėda: Klaipėdos valstybinės kolegijos Technologijų fakulteto Kraštotvarkos katedra [interaktyvus], [žiūrėta 2016 – 01 – 27]. Prieiga per internetą: <http://www.krastotvarka.vhost.lt/documents/2011-14.pdf>
18. Lamanaskas, V., Palionienė A. (2008). *Ikimokyklinės ugdymo įstaigos gamtinės aplinkos svarba vaikų pažinimo kompetencijos plėtotei*. Gamtamokslinis ugdymas. Šiauliai.
19. Monkevičienė, O. (2004). *Priešmokyklinio ugdymo turinio įgyvendinimas metodinės rekomendacijos*. Vilnius.
20. Monkevičienė, O., Glebuviene V.S., Stankevičienė K. ir kt. (2011). Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams.
21. Neifachas, S. (2004). *Optimalaus priešmokyklinio ugdymo konceptualizavimosi kontekstai*. Vilnius.
22. Neifachas, S. (2008) *Vaikų ugdymas darželyje: perspektyva ir ateities perspektyva*. Vilnius.
23. Vilkonis, R. (2008). *Neuždarykime vaikystės tarp sienų keturių*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
24. Крайг, Г.(2000). *Психология развития*. Санкт Петербург: Питер.

DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE COMPETENCE OF PRE-SCHOOL AGED CHILDREN IN A COMMON AND ENRICHED OUTDOOR ENVIRONMENT

Summary

Relevance of the issue. The time a child spends outdoors is as important for his/her education as the time spent in the room. Outdoor environment is a natural environment for nature investigation. It is stated in the Education Provision Standard (2011) that learning environment should be created and enriched in accordance with the principles of functionality, modernity, aesthetics, safety and ergonomics. Educational aspect is not highlighted enough in the document, there is a lack of clear recommendations for the arrangement of educational environment and outdoor educational activities. The following concerns have been revealed: how does the development of the cognitive competence of pre-school children differ in a common and enriched outdoor environment.

The article objective was to analyse how the development of the cognitive competence of pre-school children differs in a common and enriched outdoor environment.

The research suggests that pre-school education institutions should be in the constant process of improving outdoor environment designing it for a child and his/her everyday life quality and welfare as the time a child spends outdoors is as important for his/her education as the time spent in the room. Outdoor environments of pre-school education institutions are very different. In some of them there are trees, grass, playgrounds with special facilities for pre-school children, the others are very poor. Pre-school teachers assign priority for developing cognitive competence indoors rather than outdoors. The main reasons are lack of facilities and unfavourable weather conditions. Teachers underestimate the effect of not planned and not structured children's games and activities.

IKIMOKYKLINIO UGDYMO PEDAGOGAS XXI AMŽIAUS KRYŽKELĖSE: PROFESINĖ SĄVEIKA SU Z KARTA

*Lina Bagdanavičienė, Saulė Šerėnienė, Ieva Gružauskaitė
Kauno lopšelis-darželis „Želmenėlis“*

Anotacija. XXI a. kontekste ikimokyklinio ugdymo auklėtojo sąvoka virsta be galo dinamiška. Ateina tėvai, kurie nebesuvaldo savo atžalų ir profesiskai besunykstą pedagogai, kurie nesuvaldydami situacijos vis dažniau priima kritiškus sprendimus, kurių aprašymų apstu spaudoje. Vienareikšmiškai spręsti sudėtinga, tačiau akivaizdu, kad atėjo laikas pokyčiams- auklėtojo (-os) profesijos pagarbai ir prestižui. Auklėtojo profesija išskirtinė žmogiškųjų profesijų sąrašė. Ji yra kūrybiška. Pedagogika turi ir meno elementų, aktorystės, oratoriškumo. Yra be galo daug dalykų, dėl kurių ši profesija gali būti šalia meno ir mokslo. Kur kas lengviau paruošti žmogų, kuris turi daug žinių, įvairių teiginių ir neiginių savo galvoje. Sudėtingiausias dalykas šiuolaikinėje universitetinėje aukštojoje mokykloje – paruošti tokį mokytoją, kuris turėtų žmogiškąsias savybes: širdies dosnumą, atidą kitam, meilę, pagarbą.

Prasminiai žodžiai: profesinė sąveika, X karta, ikimokyklinio ugdymo pedagogas.

Įvadas

Profesijos statusas daro didelę įtaką žmonėms renkantis atitinkamą darbą ir netiesiogiai rodo profesijos atstovų intelekto bei socialinių gebėjimų lygį. Mokytojo profesijos statusas yra sudėtinė sąvoka, nusakanti visuomenei reikšmingą profesiją tarp kitų valstybėje priimtų profesijų. Ji apima išsilavinimo bei kompetencijų rinkinį, darbo sąlygas, uždavinius, profesinius įgaliojimus ir galimybę daryti įtaką priimant sprendimus (Kavaliauskienė, 2001, Tijūnėlienė 2000). Apžvelgus įvairius Lietuvos ir užsienio autorių mokslinius šaltinius, ES bei Lietuvos Respublikos švietimą ir mokslą reglamentuojančius dokumentus, nustatyta, kad „mokytojo profesijos statuso kaitos“ tema atlikta nedaug tyrimų ar parengta straipsnių bei publikacijų. Pedagoginės profesijos pasirinkimo motyvus tyrinėjo Šileikaitė kt. (2001), Lileikienė (2004), Mitkienė (2006). Tyrimo problema ir tyrimo tikslas suponuoja tai, kad, atskleidžiant temos teorinius aspektus, svarbu aktualizuoti pedagogo profesijos ir jos įvaizdžio sampratos apibrėžtis. Todėl esminis dėmesys skiriamas minėtos sampratos moksliniam pagrindimui. Pedagogo profesijos ir jos įvaizdžio samprata. „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ (2000) sąvoka profesija aiškinama taip: „tai specialaus pasirengimo reikalaujantis užsiėmimas, verslas“ (p. 623). V. Rajecko (2004) teigimu, „profesija– tai veikla, kuri atliekama pagal specialybę ir skirta kurti materialinėms bei dvasinėms vertybėms“ (p. 324). R. Laužackas (2005), aiškindamas profesijos sąvoką, pabrėžia, jog „profesija– tai atitinkamomis žiniomis, gebėjimais (mokėjimais ir įgūdžiais) pagrįstos žmonių veiklos kombinacijos, teikiančios jiems materialinio apsirūpinimo ir aktyvaus įsijungimo į visuomeninio gyvenimo struktūras prielaidas“ (p. 34). A. V. Matulionio (2003) teigimu, profesijos (lot. professio – iš-reiškimas, išpažinimas) sąvoka yra labai svarbi ir, apibūdinant profesiją, turima galvoje, jog žmonės jungiasi į profesijas, kad galėtų atlikti vienodą ar panašų darbą. Išskiriamos tokios pagrindinės profesijos charakteristikos: 1) specializacija ir atsiribojimas nuo kitų užsiėmimų darbo pasidalijime, 2) sąlygiškai ilgas užduoties atlikimo laikas, 3) pajamų šaltinis. Profesija taip pat apibūdinama kaip specializuota ir institucionalizuota veikla, į kurią įeina visuma ar sistema darbų, kurie individo atliekami palyginti ilgą laiką, remiantis specialiais gabumais, ir užtikrina pragyvenimo pajamas. Kiekvieną dieną įvairiausių profesijų žmonės patys formuoja ir palaiko savo įvaizdį. Ne išimtis ir pedagogo profesijos žmonės. Pedagogo įvaizdis turėtų būti nepriekaištingas, nes jis kiekvieną dieną bendrauja su vaikais, suaugusiais, ir pastarasis įvaizdis turėtų būti pavyzdinis įvaizdžio tipas. Lietuvių kalbos žodyne (2005, p. 365) terminas „įvaizdis“, reiškia „įsivaizduojamą, vaizdu įkūnytą dalyką, vaizdinį“. G. Drūteikienė (2007) įvaizdį apibūdina kaip standartų simbolį. Kita vertus, G. Drūteikienės (2007) teigimu, kai kurie mokslininkai analizuoja įvaizdį visuomenės sąmonės manipuliacijos kontekste. Tuo tarpu R. Lekavičienė, Z. Vasiliauskaitė, D. Antinienė ir kt. (2010) nurodo, jog įvaizdis – tai žmogaus suvokimo rezultatas, vaizdinys suvokiančioje psichikoje, todėl dar kitais žodžiais galima apibrėžti, kaip įsitikinimus apie suvokiamą asmenį ir jausmus jo atžvilgiu. Todėl dažnai sąvoka įvaizdis aiškinama kaip suvokimas, įsivaizdavimas apie asmenį, produktą ar organizaciją, kuri yra tikslingai formuojama (Matkevičienė, 2005).

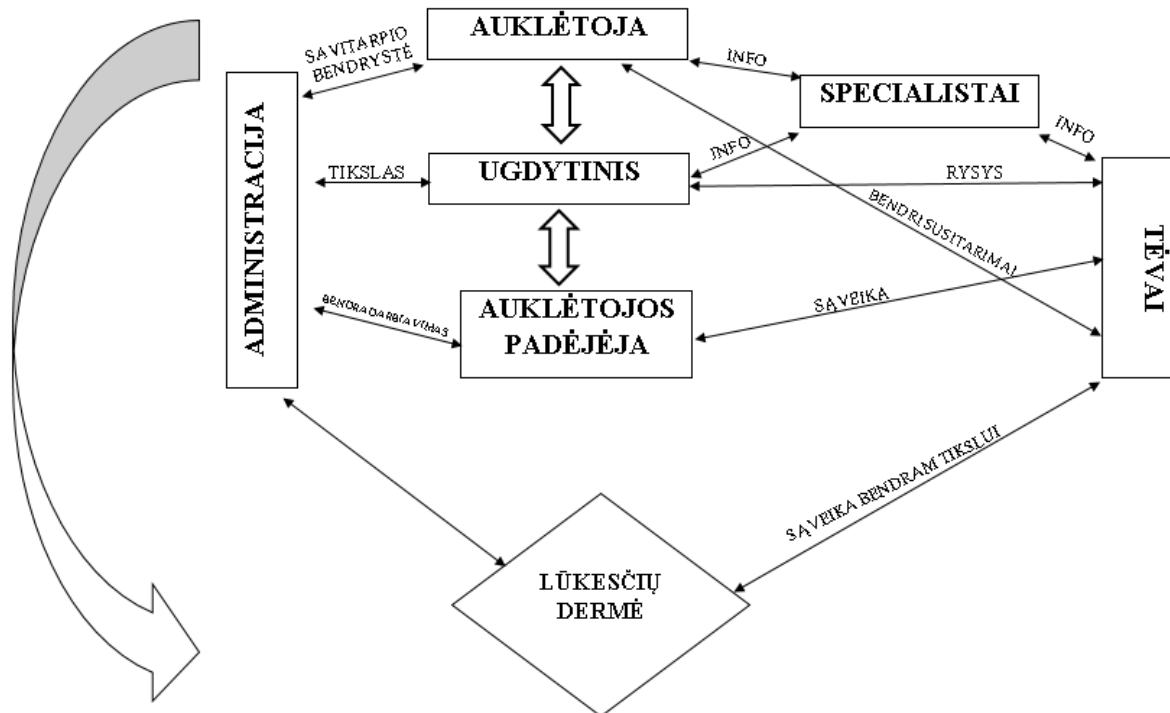
Darbo **tikslas** yra atskleisti auklėtojo profesijos statuso kaitos ypatumus atsižvelgiant į profesinę sąveiką su Z kartos vaikais. Šiam tyrimui atlikti yra pasirinkta kokybinė metodologinė kryptis.

Problema - prieštaravimas tarp auklėtojo profesijos pasirinkimo sąlygų kaitos ir profesinio statuso sampratos.

Objektas yra auklėtojo profesijos statuso sampratos kaita.

Tyrimo tipas yra aprašomasis. Tyrime naudojamas metodas– interviu. Šis kokybinio tyrimo metodas leido sužinoti bei vėliau analizuoti turinio analizės metodu auklėtojų ir ugdymo proceso užsakovų- tėvų

nuomonę apie auklėtojo statuso kaitos veiksnius dabartinėje švietimo sistemoje, plačiau atskleisti profesijos statusą įtakančius veiksnius. Išanalizavus tyrimo metu gautus duomenis išryškėjo esminiai požymių į auklėtojo profesijos statusą skirtumai.



1 pav. Istaigos edukacinis kontekstualumas auklėtojo atžvilgiu.

Anot R. Matkevičienės (2005), kalbėdami apie įvaizdį, dažnai turime omenyje žmonių išpūdžius, kurie susidaro priklausomai nuo jų įgytų žinių, patyrimo, nuostatų. Todėl mokslininkai per pastaruosius dešimtmečius, siekdami atskleisti įvaizdžio esmę, pateikia daug terminų, apibrėžčių: „įvaizdis – daugelio žmonių požiūris į ką nors; įvaizdis – tai pagrindinė laimėjimo ar pralaimėjimo versle ir visuomeniniame gyvenime priežastis; įvaizdis – tai specifinis suvokiamo objekto atvaizdas, kai suvokimo apimtis sąmoningai susiaurinama ir pabrėžiamos tik tam tikros objekto pusės; įvaizdis – vidinės ir išorinės organizacijos auditorijų nuomonių bei pažiūrų visuma“ (Matkevičienė, 2005, p. 22). Įvaizdis egzistuoja nepriklausomai nuo to, ar to norima, ar ne. Šiuo požiūriu įvaizdis, kaip teigia M. Čekauskienė (1997), yra nepavaldus, jo buvimo kontroliuoti neįmanoma. Jeigu yra objektas, kaip pedagogas, jis turi savo įvaizdį. Kontroliuoti galima tik tai, koks tas įvaizdis galėtų būti, t. y. įvaizdis gali būti sąmoningai kuriamas. Įvaizdis nėra kieno nors vieną kartą suformuotas ir nekintantis. Jis yra dinamiškas, jo atributai persitvarko, keičiasi priklausomai nuo pokyčių pačiame pedagoge arba žmonių grupės sąmonėje. Pasak R. Gudausko (2003), įvaizdis priklauso nuo objekto arba žmonių grupės sąmonės pokyčių ir persitvarko pagal tuos pokyčius. Bet kokios išvados apie galimą įvaizdį yra sąlyginės, nevienareikšmės ir rizikingos. Patikimiausia kalbėti apie įvaizdį, kurį turi dauguma žmonių. Apibendrinant galima teigti, jog sąvokos pedagogo profesija ir įvaizdis mokslinėje literatūroje vartojamos įvairiomis prasmėmis. Todėl šiame straipsnyje laikysimės pozicijos, jog: įvaizdis tai – kaip daugelio požiūris į vieną objektą – pedagogą, pedagogas – tai ugdytojas, o profesija – tai užsiėmimas, kuris reikalauja specialaus pasirengimo. Empirinių duomenų apie ikimokyklinio ugdymo pedagogo įvaizdžio fenomeną nėra daug: I. Leliūgienė (2003) tyrė socialinio pedagogo profesinį įvaizdį bei jo elgseną, G. Kvieskienė (2003) nagrinėjo socialinių pedagogų kompetenciją, jų darbo sunkumus ir problemas, I. Bilbokaitė ir R. Bilbokaitė (2009) analizavo pedagogo įvaizdį žiniasklaidoje. Ikimokyklinio ugdymo

pedagogo profesinio įvaizdžio tyrimai galėtų padėti analizuoti šios profesijos atstovų situaciją bei leisti pastebėti klaidas, dėl kurių šios profesijos atstovų įvaizdis menkinamas. Anot M. Čeikauskienės (1997), norėdamas tikslingai formuoti savo įvaizdį, pedagogas turi nuspręsti, kokio įvaizdžio jis pats pageidauja. Pagal tai įvaizdį galima grupuoti į atitinkamus tipus:

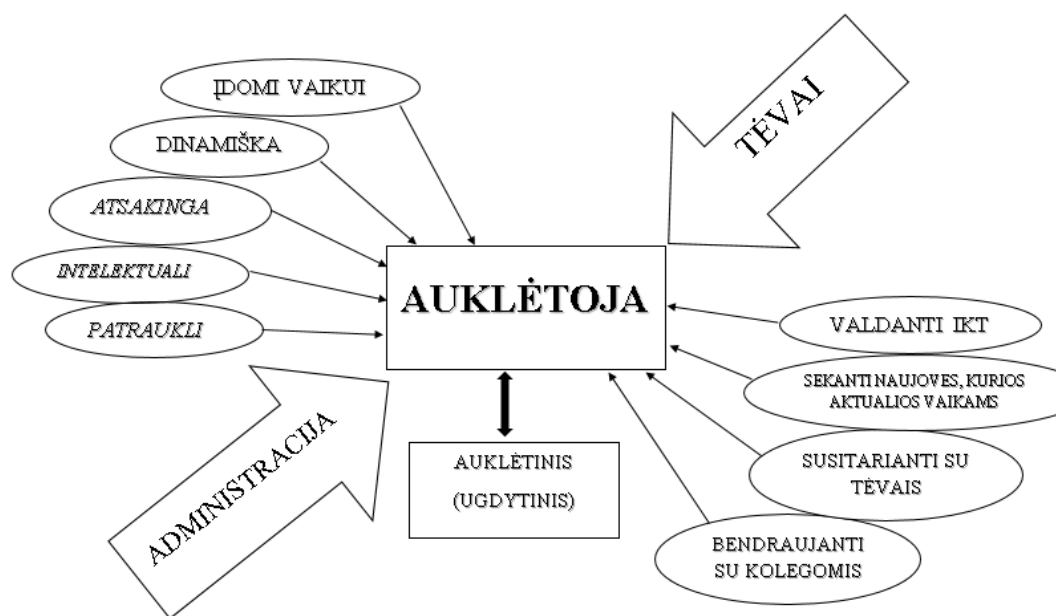
- **universalų** (toks pedagogo įvaizdis turi tikti tiek visuomenei, tiek kolektyvui, kuriame dirba pedagogas),
- **neutralų** (tai toks įvaizdis, kuris atitinka tiesą),
- **palankų** (kai pedagogas atitinka visus visuomenės reikalavimus),
- **nepalankų** (jis atsiranda tuomet, kai pedagogas nepateisina visuomenės keliamų reikalavimų).

Auklėtojo užduotis – prižiūrėti ikimokyklinio amžiaus vaikus tam skirtoje institucijoje, užtikrinti jų saugumą, ugdyti jų asmenybę, pomėgius bei įgūdžius. Akivaizdu, jog kiekvienas pedagogas turėtų siekti, kad jo įvaizdis būtų idealus, t. y. visuomenei keltų tik teigiamas emocijas. Turint tikslą nustatyti ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūrį į savo atstovaujamą profesiją, anketoje prašyta užbaigti sakinį:

„Darželio auklėtojo(s) darbas – tai:...“.

Dabartinio pedagogo Z kartos ugdymui kompetencijų paletė labai marga. Akivaizdu, kad jis tampa paslaugos teikėju, todėl jo organizuojama bei kuriojama veikla būtų įdomi vaikui, dinamiška, patraukli bei intelektualinė, atliepianti ikimokyklinio ugdymo/ priešmokyklinio ugdymo programų reikalavimus. Vienareikšmiškai turime pripažinti, kad dabar jau svarbu ir estetinis pedagogo įvaizdis. Pedagogas, dirbantis su Z karta privalo gebėti valdyti IKT.

Pedagogui reikalavimus kelia administracija, tėvai ir vaikai. Visus juos norint dirbti sėkmingai būtina atliepti. Visa tai puikiai matosi piešinyje Nr. 2.



2 pav. Auklėtojos gebėjimų poreikis.

Atkreiptinas dėmesys ir į tai, jog pedagogai ypatingą dėmesį skiria mažam atlygiui: „grafa su mažais atlyginimais yra teisinga ir į ją turėtų būti atsižvelgta“. Tokiu būdu galima daryti prielaidą, jog šiandien ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbantys pedagogai nesijaučia tinkamai įvertinti. Tokias išvadas dar 2002 m. buvo padariusi R. Kontautienė, teigdama, jog pedagogams kelia nemažą rūpestį neadekvatus atlygis už darbą. Taigi, kaip ir bet kurios kitos profesijos atstovams, taip ir darželių auklėtojoms tinkamas atlygis už sunkų darbą yra labai svarbus profesinis motyvas, nes tik motyvuotas ir jaučiantis pasitenkinimą savo profesija pedagogas gali formuoti teigiamą įvaizdį apie save ir savo kolegas.

Išvados

1. Ikimokyklinio ugdymo pedagogams svarbios įgytos kompetencijos (socialinių įgūdžių forma-vimo bei kūrybiško ugdymo proceso organizavimo), dalykinis pasirėngimas (visuomenės švietimas, darbas su vaikais) bei pedagogo asmeninės savybės (globa, aukojimas, pareigingumas, atsakomybė). Profesinių kompetencijų kontekste pedagogo įvaizdis siejamas ir su jo pedagogo sistemingu ir nuolatinu mokymusi („mokymasis, mokymasis ir dar kartą mokymasis“). Todėl šios profesijos vertinimas priklauso ne tik nuo

profesinių kompetencijų (pedagoginių žinių, gebėjimų, asmenybės savybių), bet ir nuo bendrojo profesinio kryptingumo.

2. Tinkamas atlygis už sunkų darbą yra labai svarbus profesinis motyvas, nes tik motyvuotas ir jaučiantis pasitenkinimą savo profesija pedagogas gali ne tik kokybiškai dirbti, bet ir formuoti teigiamą įvaizdį apie save ir savo kolegas. Pedagogams jų profesija asocijuojasi su sunkiu darbu bei mažu atlyginimu, todėl akivaizdu, jog šiandien darželiuose dirbantys pedagogai nesijaučia tinkamai įvertinti. Beveik pusei ikimokyklinio ugdymo specialistų šią profesiją identifikuojantis požymis yra globa ir rūpyba, kuris asocijuojasi su „mamos ar močiutės pavadavimu“.
3. Pedagogo profesiją dalis auklėtojų įvardija kaip nedėkingą, nes pedagogai iš visuomenės nepatiria pagarbos jų darbui. Be to, jiems tenka girdėti nuomonių, jog ikimokyklinio ugdymo pedagogu „tampa tik nieko daugiau gyvenime nesugebantys pasiekti, primityvūs žmonės“. Kita ikimokyklinio ugdymo specialistų dalis mano, jog dirbti darželio auklėtoju garbinga, nes tai sunkus ir atsakingas ugdymo darbas, kurio tikslas padėti tėvams, auginantiesiems mažamečiams vaikus. Be to, auklėtojų veikla daro įtaką visuomenės švietimui ir prisideda prie ateities kūrimo. Šie minimi veiksniai yra pagrindiniai, keliantys profesijos prestižą.
4. Ikimokyklinio ugdymo pedagogų nuomone, iš esmės jų profesinis įvaizdis visuomenėje vertinamas pozityviai. Teigiamas auklėtojo veiklos, jo profesijos vertinimas labiausiai susijęs su pedagogo patikima ir atsakinga veikla, visapusiškai ugdant vaikus; tėvų įvertinimu; vaikų rengimu mokyklai bei tinkamu auklėtojų dalykiniu pasirengimu. Tyrimas atskleidė ir tai, jog pedagogai suvokia ir identifikuoja galimo neigiamo jų veiklos bei profesinio įvaizdžio vertinimo priežastis, t. y. auklėtojo darbo bendras nuvertinimas visuomenėje bei tėvų neigiamas požiūris į pedagogo darbą. Be to, aktualizuojama ir kita pastarojo vertinimo priežastis – darbo krūvio, deleguotos atsakomybės ir atlygio neadekvatumas.

Literatūra

1. Adamonienė R., Daukila S., Krikščiūnas B. ir kt., 2003, Profesinio ugdymo psichologija ir pedagogika Utena: Utenos Indra.
2. Bilbokaitė R., Bilbokaitė I., 2009, Pedagogų įvaizdis žiniasklaidoje: faktai be simbolių. Socialiniai mokslai: Edukologija. Nr. 11. P.91–96.
3. Cochran-Smith M., 2006, Thirty Editorials Later: Signing Off as Editor. Journal of Teacher Education Vol.. P. 95–105.
4. Čeikauskienė M., 1997, Reklama ir firmos įvaizdis. Vilnius.
5. Čiužas R., 2007, Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. Pedagogika. Nr. 13 (84). P. 64–70.
6. Dabartinės Lietuvių kalbos žodynas [elektroninis išteklius]: [prasmė, įvadas, metodiniai patarimai 2003. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas
7. Drūteikienė G., Mackelo O., 2010, Dėstytojo įvaizdis ir jo įtaka studijų kokybei suvokti. <http://www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Informacijos_mokslai/52/68-83.pdf>.
8. Drūteikienė G., 2007, Organizacijos įvaizdžio valdymas. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
9. Gedvilienė G., Laužackas R., Lileikienė T. ir kt., 2008, Ko reikia šiuolaikinam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys. Mokomoji knyga mokytojams. Vilnius: Lodvila.
10. Giddens A., 2005, Sociologija. Kaunas.
11. Gudonis V., Šeipūnaitė E., 2008, Pedagogų mokyklos baimė. Pedagogika: mokslo darbai. Nr. 92. P. 13–23.
12. Kavaliauskienė V., 2001, Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
13. Kavaliauskienė V., 2007, Pažintis su profesija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
14. Kennedy Mary M., 1987, Inexact Sciences: Professional Education and the Development of Expertise. Review of Research in Education. No.14. P. 133–167.
15. Kontautienė R., 2002, Pedagogų pasitenkinimo darbu motyvuojančių ir higienos veiksnių raiška. Tiltai: humanitariniai ir socialiniai mokslai. Nr. 1. P. 23–27.
16. Kvieskienė G., 2003, Socializacija ir vaiko gerovė. Vilnius: VPU.17. Laužackas R., 2005, Profesinio rengimo terminų žodynas. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
17. Lekavičienė R., Vasiliauskaitė Z., Antinienė D. ir kt., 2010, Bendravimo psichologija šiuolaikiškai. Vilnius: Alma littera.
18. Leliūgienė I., 2003, Socialinė pedagogika. Kaunas: KTU.
19. Matulionis A. V., 2003, Sociologija. Vilnius: Homo Liber.
20. Matkevičienė R., 2005, Ryšiai su visuomene. Serija: Į pagalbą mokyklai. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
21. Myers D. G., 2007, Socialinė psichologija. Kaunas: Arx Baltica.24. Prancūnienė E., 2003:
1. Apie mokytojo įvaizdį visuomenėje: ar jis atitinka tiesą? . [žiūrėta: 2011-07-28]. Prieiga per internetą: <<http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2006-12-18-egle-prancuniene-apie-mokytojo-ivaizdi-visuomeneje-ar-jis-atitinka-tiesa/4861>>.
25. Rajeckas V., 2004, Pedagogikos pagrindai. Vilnius: Parama.26. Statistikos departamento ataskaita, 2010. <http://www.stat.gov.lt/lt/pages/view/?=1301>

26. Sockett, Hugh, 2009, Dispositions as Virtues: The Complexity of the Construc. Journal of Teacher Education. No. 60.
27. Šernas V., 2009, Funkcinė pedagogika. Rengimo(si) karjerai metodologiniai tyrimai. Analitinių straipsnių monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla. P. 29–303.29. Žydžiūnaitė V., 2006, Taikomųjų tyrimų metodologijos charakteristikos. Pedagogų profesinės raidos centras. UAB CIKLONAS, Vilnius.

PRE-SCHOOL TEACHERS IN THE CROSSROADS OF THE XXI CENTURY: PROFESSIONAL INTERACTION WITH Z GENERATION

Summary

Rapid economic and political changes and social events inevitably influence the change in priorities and traditional values. Professional image of a pre-school teacher has changed as well. On the one hand, a pedagogue's image is formed by society and therefore the pedagogues themselves are partly responsible for their image. On the other hand, education in general receives very little attention. And if it receives, this is not necessarily a positive attention.

Pre-school pedagogues' attitudes towards their profession determine their professional image in society. **The subject of research** is professional image of pre-school education pedagogues.

Aim of the research is to reveal the attitude of preschool education pedagogues towards their professional image.

Methods of the research: content analysis of scientific and methodological literature, questionnaire survey, qualitative and quantitative analysis of research data, descriptive method. **The scope and basis of the research** - pre-school education pedagogues from Kaunas town participated in realization of quantitative and qualitative research. The results of the empirical research have revealed that pre-school education pedagogues themselves are responsible for their professional image. The positive image of pedagogues is significantly determined by a pedagogue's dedication to his job, responsibility, love for children, competences gained, and personal qualities. The negative image stems from low pay for a hard work.

Keywords: pre-school teacher, professional image, teacher's opinion.

STUDENTŲ ADAPTACIJOS YPATUMAI MOKYMOSI ĮSTAIGOJE

Algimantas Bagdonas, Raimonda Sadauskienė

Kauno kolegija

Anotacija. Straipsnyje analizuojami veiksniai, lemiantys besimokančiųjų adaptaciją mokymosi įstaigoje. Straipsnyje analizuojamas asmens autonomiškumas studijų procese, palengvinantis prisitaikymą naujose sąlygose, remiantis koncepcija, kad autonomija įgalina spręsti problemas, su kuriomis susiduriama naujose situacijose. Teigiama, kad adaptaciją palengvina mokymosi įstaigos personalo pasirengimas – dėstytojų kompetencija, mokymosi aplinkos, santykiai su bendramoksliais turi tiesioginės įtakos adaptacijos proceso kokybei. Straipsnyje pateikiami atlikto tyrimo duomenys teigia, kad adaptacija mokymo įstaigoje – dažnai pasitaikanti problema, kurią galima spręsti bendromis dėstytojų, studentų, šeimos pastangomis.

Prasminiai žodžiai: adaptacija, motyvacija, autonomija, kritinis mąstymas, bendradarbiavimas.

Įvadas

Adaptacijos terminas plačiai vartojamas biologijoje, psichologijoje, pedagogikoje, sociologijoje bei kituose moksluose. Tarptautinių žodžių žodyne teigiama, kad adaptacija yra žmogaus prisitaikymas prie kintančių ar naujų socialinių, ekonominių, gamtinių gyvenimo sąlygų (Vaitkevičiūtė, 1999). Psichologijos žodyne adaptacija apibūdinama kaip asmenybės prisitaikymas prie socialinės aplinkos (Psichologijos žodynas, 2000). Kiekvienas žmogus, tiek suaugęs, tiek mažas vaikas visada susiduria su adaptacija. Mokslininkai pateikia keletą esminių adaptacijos proceso apibrėžimų:

- *Adaptacija* – organizmo ar individo prisitaikymas prie aplinkos, sąlygų ar reikalavimų (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2012).
- Adaptacija – poreikių kėlimas ir jų patenkinimo procesas (Goodstein, Lanyon, 1975).
- Adaptacija – ne tik žmogaus prisitaikymas prie kintančių gyvenimo, aplinkos sąlygų, bet ir atskirų sensorinių sistemų prisitaikymas prie įvairių dirgiklių bei jų kaitos (Tarptautinių žodžių žodynas, 2013).
- Kiekvieno asmens adaptacijos trukmė yra skirtinga ir tai susiję su charakteriu, įgimtomis savybėmis, temperamentu, socializacijos, patirtimi, šeima (Vaitkienė, 2013).
- *Adaptacija* – tai organizmo prisitaikymas prie pasikeitusių aplinkos, gyvenimo sąlygų, reikalavimų, naujų žmonių (Adaškevičienė, 1999).
- *Adaptacija* – individo ir aplinkos sąveikos pusiausvyra įveikiant prieštaravimus. *Adaptyvumas* – individo gebėjimas prisitaikyti prie aplinkos sąlygų bei jos veikmės. *Socialinis adaptyvumas* – ne kova dėl būvio, bet gebėjimas suvokti, mąstyti, elgtis pagal visuomenės ar jos grupės veiklos ir elgesio normų visumą.
- *Adaptyvumas* – pirmoji sąlyga ugdytis, savarankiškai gyventi, dirbti, kurti (Jovaiša, 2007).

Kaip teigia Andriekienė, Ruzgienė (2001), adaptacijos laikotarpiu gali sutrikti sveikata, nervų sistemos funkcijos, keičiasi elgesys. Tai gali trukti nuo kelių dienų iki kelių mėnesių. Nesėkmingos adaptacijos atveju pirmomis dienomis gali dingti apetitas, atsirasti nemiga, nerimas, nenoras išeiti iš namų. Sėkmingos adaptacijos atveju nemalonūs požymiai praeina be ypatingų pastangų kelių dienų – savaitės laikotarpiu. Bruno (1983) nurodo, kad *adaptacija* – sėkmingas prisitaikymas, harmoningų santykių su aplinka sukūrimas. Adaptacija yra vienas universaliausių gyvosios gamtos reiškinių. Visi žmonės susiduria su adaptacijos problema. Adaptacija būdinga ne tik žmogui, bet ir gyvūnui ar augalui. Žmogus turi prisitaikyti gyventi ne tik tam tikroje ekosistemoje, jį dar veikia ir socialinės sąlygos.

Adaptuotis tenka visur, pavyzdžiui, naujame darbe, kitoje gyvenamojoje vietoje, naujoje mokykloje, ir pan. Daugeliui tai sukelia nemažą stresą, tačiau praėjus kažkiek tai laiko, žmogus pripranta ir įsivažiuoja į gyvenimo ritmą. Su adaptacija susiduria net ir mažiausi vaikai, kurie jau pradeda lankyti darželį. Adaptacija – svarbi besimokančiojo gyvenime. Adaptacijos problemas patiria dauguma studentų ir adaptacijos periodas – sudėtingas laikotarpis tiek vaikui, tiek ir suaugusiems. Suaugusieji jau turi patirties prisitaikyti prie naujos aplinkos, todėl pasikeitimui gali pasiruošti iš anksto, o mažam vaikui viskas būna sudėtingiau. Ne kiekvienam asmeniui lengva įveikti adaptacijos sunkumus, bet anksčiau ar vėliau jis juos įveikia. Svarbu suteikti informaciją apie socialinius santykius ir elgesio normas naujoje aplinkoje. Svarbu pažinti asmenį, suprasti, kaip jis prisitaiko aplinkoje, atrasti ir pažinti jo individualius asmenybės raidos ypatumus. Taigi pradėjus lankyti mokymosi įstaigą iškyla aktuali problema – studentų adaptacija.

Kaip teigia A. Palujanskienė (2006), žmogaus adaptacija – sudėtingas procesas, kurio eigoje formuojasi adekvatus organizmo ir aplinkos ryšiai, atsiranda pusiausvyra tarp asmenybės ir socialinės aplinkos. Kiekvienas žmogus susiduria su adaptacijos problema, kurios esmė yra gyventi ir prisitaikyti.

S. Eimutienė nurodo (2003), kad žmogaus gyvenimas – nuolatinė adaptacija, veikiant įvairiems veiksams (fiziologiniams, biologiniams, socialiniams). Adaptacija – išgyvenimas ir prisitaikymas prie nuolat kintamos aplinkos. Svarbu, kad žmogus, gyvendamas grupėje, visuomenėje, įsisavina grupės, visuomenės patirtį, papročius, kalbą, t. y. perima žmonijos sukurtą kultūrą ir tampa sėkmingu visuomenės nariu. Daugelio tyrimų rezultatai rodo, kad sėkmingai įveikus adaptacijos periodą, pagal pirmųjų studijų metų akademinius pasiekimus galima prognozuoti ir baigiamųjų studijų metų rezultatus. Todėl pirmojo kurso studentų nuomonių tyrimas, situacijos išsiaiškinimas, reikalingų korekcijų atlikimas tampa ypač aktualiu, siekiant sėkmingo tolimesnio mokymosi, geresnės mokymosi kokybės, gerų studijų rezultatų.

Nagrinėjant adaptaciją studijų procese, iškyla asmens autonomiškumo problema, nes autonomiškas asmuo – sąmoningas, nepriklausomas, tikslingai siekiantis tikslo, taigi galima teigti, kad asmens autonomija – tai prielaida, įgalinanti įveikti su adaptacijos procesu kylančius nesusipratimus.

Ši tema yra aktuali, nes visos šeimos, turinčios besimokančiųjų vaikų, ir patys besimokantieji, susiduria su adaptacija. Kai kuriems asmenims sunku adaptuotis, sunku atsiskirti nuo tėvų, pažįstamų asmenų rato, gimtojo miesto, todėl jie gali vengti kitų žmonių draugijos. Norėdami studentui padėti, pedagogai, bendramoksliai, tėvai turi įsitraukti į adaptacijos procesą ir stengtis sušvelninti galimas problemas. Kyla *probleminiai klausimai*, kokie veiksniai lemia besimokančiųjų adaptacijos kokybę pirmajame kurse mokymosi įstaigoje? Ką daryti, kad studentui būtų lengvesnė adaptacija? Adaptaciją įveikti galima mažais žingsneliais. A. Boller (2012) teigia, jog besimokantieji sėkmingai pripranta prie mokymo įstaigos darželio, kai tėvai ir pedagogai veikia išvien – jautriai ir protingai, atsižvelgdami į vaikų poreikį. Literatūroje akcentuojama, jog mokymo įstaigos, pedagogų, bendramokslių, šeimos bendradarbiavimas yra vienas iš pirmųjų ir pagrindinių veiksnių, padedančių kuo greičiau ir lengviau įveikti adaptacijos sunkumus.

Darbo objektas: studentų adaptacijos ypatumai.

Darbo tikslas: atskleisti studentų adaptacijos ypatumus mokymosi įstaigoje.

Uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti adaptacijos proceso svarbą mokymosi įstaigoje.
2. Išsiaiškinti veiksnius, darančius įtaką studentų adaptacijai.

Metodai: mokslinės literatūros analizė; apklausa (raštu).

Autonomiškumas studijų procese.

Autonomija reiškiasi laisva valia, elgesio spontaniškumu, kūrybiniu polėkiu, sąmoningomis pastangomis išlaikyti ir didinti savo savarankiškumą. Autonomiška asmenybė, remdamasi savo sąžine, pati reguliuoja savo elgesį. Kuo sudėtingesnis žmogaus vidinis pasaulis, tuo labiau jis gali remtis savimi, ir kuo geriau žmogus pažįsta save, tuo didesnės jo rinkimosi galimybės, tuo didesnis individo autonomiškumas. *Savo autonomiškumo supratimas teikia asmeniui džiaugsmą, padeda pajusti gyvenimo prasmę.* Gray (1992) teigia, kad laisvas žmogus yra tas, kuris turi teisių ir privilegijų, reikalingų jam, kad autonomiškai mąstytytų ir veiktų, o ne būtų valdomas kito. Emancipacija – tai išsivadavimas iš institucinių ir aplinkos jėgų, kurios apriboja žmogaus pasirinkimą ir galimybes racionaliai valdyti savo gyvenimą. Individo autonomiškumui skleistis sąlygos sudaromos, suteikiant sąlygas pasirinkti mokymosi aplinkas, mokomajame procese realizuojant savo polinkius, interesus, gebėjimus. Paul (1993) pabrėžia, kad autonominiam mąstymui formuotis įtaką daro kritinio mąstymo gebėjimų ugdymas. Vadinasi, autonomiška asmenybė pasižymi laisvu, racionaliu, kritiniu mąstymu. *Autonomiškas individas geba analizuoti ir vertinti informaciją, siekia informaciją rinkti, suprasti.* Yra svarbu taip organizuoti ugdymo procesą, kad besimokantieji, remdamiesi įvairiais šaltiniais, ieškotų sprendimų analizės būdu. Autonomiška asmenybė perima esminę informaciją, sudaro galimybes dalyvaujant mokyklinio gyvenimo srityse, skatina pilietiškumą. Siekis mokiniams įdiegti įvairių visuomenių vertybių, papročių supratimą, įsipareigojimus skatina debatus, nuomonių įvairovę, kritiškus individo veiksmus. Liberalusis ugdymas siekia išlaisvinti ugdomąjį, praplėsti horizontus, sustiprinti pasirinkimo galimybės pojūtį, atskleisti išankstinius nusistatymus ir prietarus. Bailey (1984) nuomone, intelektualinė ir moralinė autonomija yra galimybė tapti laisvu, renkantis, kuo tikėti ir ką daryti. Svarbūs autonomiško individo požymiai – nuolatinis asmens dialogas su savimi, visuotinė refleksija, kritinis požiūris į save ir savo gyvenimo būdą. Individualybė neatskiriama nuo savimonės – skirtingų Aš lyginimo bei vertinimo o ir šio vertinimo rezultato – autokoncepcijos. Autonomiškas individas nuolat lygina autokoncepcijos reikalavimus su realiu elgesiu. Autonomiškas individas stengiasi suprasti ir aprėpti įvairiausias gyvenimo bei pasaulio detales ir sutvarkyti jas į visumą. Pasak McLaughlin (1997), liberali ugdymo koncepcija akcentuoja savarankišką mokinių mąstymą ir tam tikros asmeninės autonomijos pasiekimą. Kalbant apie mokyklos baimę autonomijos klausimas ypač svarbus, kadangi *autonomiškas asmuo sunkiau paveikiamas aplinkos, kadangi jame stipriai išreikštos vertybės teikia jam stiprybės įvairiais stresiniais momentais.* Autonomiškumą išsiugdęs individas yra lankstus, geba kritiškai analizuoti, mąstyti globaliai, siekia ieškoti

teisingų teiginių, konstruktyviai spręsti konfliktus. Tuo autonomiškas asmuo skiriasi nuo autonomijos stokojančio, kuris į pasaulį žvelgia su baime, priešinasi naujovėms bei užsidaro savyje. *Autonomiška asmenybė bet kuriomis savo raidos aplinkybėmis sugeba išlikti nepriklausoma, turinti gyvenimiškąją viziją, savo pilietinę poziciją, taigi sunkiau paveikiama streso iššūkių.*

Refleksija - mokymosi proceso atgalinis ryšys, kuris padeda pamatyti atsakymus į iškilusius klausimus, atsirandančius besimokant. Refleksija mokymosi kontekste yra bendrinis terminas, naudojamas intelektualiai ir aktyviai veiklai apibendrinti, peržvelgiant naujus potyrius, siekiant naujų susitarimų ir įvertinimų. Analizuojant įgytą patirtį, galima vystyti ir keisi elgesį, naujai pažvelgti į perspektyvą. Refleksijos metu veikia atmintis, supratimas, vaizduotė ir jausmai, siekiant suprasti reikšmę ir pagrindinę vertę to, ko mokomės, kad išvelgtume to dalyko ryšį su kitais žinių ir žmogaus veiklos aspektais. *Refleksija yra procesas*, per kurį patirtis (ilgalaikės atminties medžiaga) „pereina“ į mokymąsi, mokymasis į asmeninį ir profesinį tobulėjimą, o tai savo ruožtu padeda kokybiškiau veikti. *Refleksijos rezultatas* gali būti nauji įgūdžiai, naujos žinios, naujas supratimas. Šių naujų dalykų derinimas su jau turimu suvokimu, įgūdžiais, savybėmis bei požiūriais lemia aukštesnės kokybės veiklą.

Kritinis mąstymas – tai gebėjimas spręsti problemas, skirti pateiktus faktus ir nuomones, nustatyti informacijos šaltinio patikimumą, tikslumą; nustatyti požiūrių, sprendimų objektyvumą ar šališkumą; skirti svarbiausias ir antraeiles pažiūras, matyti neaiškius dviprasmiškus argumentus; idėjas nagrinėti remiantis keliais požiūriais, svarstyti naujas idėjas (Stulpinas, 1993; Šiugždinienė, 1997).

Besimokančiojo įsitraukimas į bendrą veiklą – pirmoji kritinio mąstymo pakopa. Informacija, pateikta be konteksto, arba informacija, kurios mokiniai nesugeba susieti su turimomis žiniomis, greitai pamirštama. Numatomi šiam procesui tokie tikslai: padėti susikurti platesnį pagrindą, į kurį remsis ilgalaikis informacijos supratimas; išjudinti besimokančiuosius; susidomėjimas tema ir tikslo nusistatymas (ypač svarbu, kad tai padarytų patys besimokantieji); išankstinio subjektyvaus požiūrio į naujas žinias, idėjas apribojimas. Svarbūs elementai: išankstinis išdėstymas, kryptingi klausimai, „proto šturmas“, kryptingas skaitymas ir mąstymas, terminų aiškinimasis, „žinau ir nori sužinoti“.

Tyrimo rezultatų aptarimas.

Siekiant išsiaiškinti veiksnius, lemiančius pirmo kurso studentų adaptaciją, mokymosi įstaigoje bei nustatyti problemas ir rasti jų galimus sprendimo būdus, 2016 m. atliktas DI programos pirmo kurso studentų nuomonių tyrimas. Apklaustas 31 studentas. Atliekant tyrimą, kelti šie uždaviniai:

- Sužinoti studijų motyvus DI programoje.
- Nustatyti gyvenimo bendrabutyje sąlygas.
- Nustatyti adaptacijos proceso trukmę.
- Atskleisti „Studijų įvado“ svarbą adaptacijos procese.
- Įvertinti mokymosi aplinkas.
- Išryškinti asmenines savybes, palengvinančias adaptaciją.
- Pateikti veiksnius, turinčius neigiamos įtakos studijų rezultatams.
- Pateikti veiksnius, turinčius teigiamos įtakos studentų adaptacijai.
- Sužinoti studentų pageidavimus, susijusius su adaptacijos proceso gerinimu.

Studentų paprašyta įsivertinti savo ekonominę padėtį: 20 asmenų nurodė, kad materialinių problemų neturi, o 11 – kad lėšų užtenka tik būtiniausiems poreikiams patenkinti.

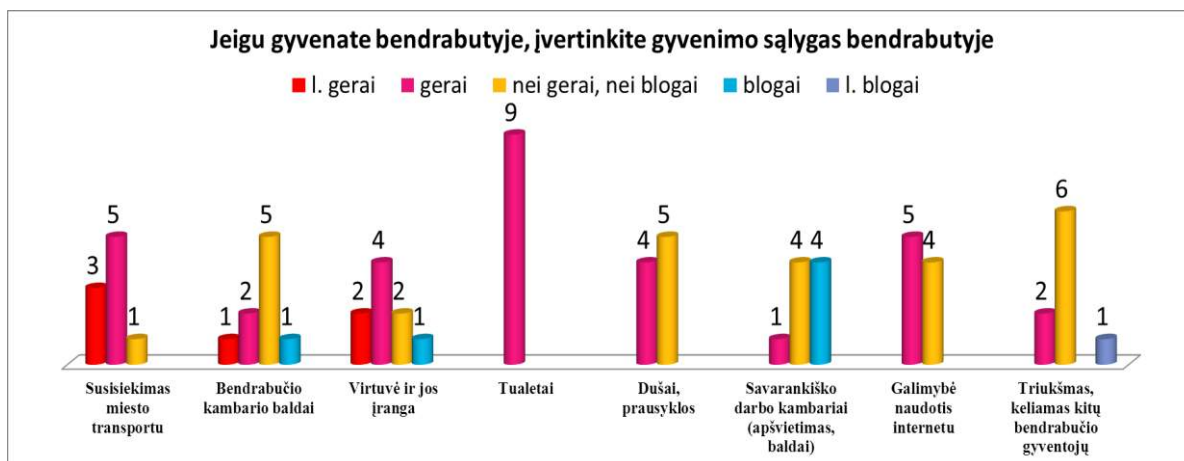
Galima teigti, kad trečdalis studentų savo materialinę padėtį vertina kaip nestabilią, o tai galėtų reikšti, kad tie studentai anksčiau ar vėliau gali susidurti su problemomis studijų procese.

Tyrimo tikslui atskleisti buvo svarbus klausimas, kodėl studentai pasirinko pedagogines studijas. 26 asmenys nurodė, kad nori dirbti pedagoginį darbą, 4 teigia, kad neįstojo į universitetą, o 1 asmuo nurodė kitas priežastis.

Apibendrinant galima teigti, kad didžioji dauguma įstojo į pedagogines studijas, nes siekia tapti pedagogais, todėl tai yra motyvuoti studentai.

Respondentai nurodė gyvenamąją vietą taip: 10 gyvena savo namuose, 9 gyvena bendrabutyje, 4 pas gimines, 11 gyvena nuomojamame bute.

Apibendrinus galima teigti, kad du trečdaliai studentų pakeitė gyvenamąją vietą – gyvena ne namuose, todėl jiems gali kilti įvairių su adaptacija susijusių problemų. Studentams svarbi ne tik adaptacija mokymo įstaigoje, bet ir gyvenamojoje vietoje, bendraujant su bendramoksliais, naujais pažįstamais.



1 pav. Sąlygų bendrabutyje nustatymas.

Gyvenančiųjų bendrabutyje buvo paprašyta pasisakyti bendrabučio gyvenimo sąlygomis klausimu: didžioji dauguma teigia, kad sąlygos geros ar patenkinamos, nes bendrabučiai neseniai renovuoti. Keletui respondentų problemų kelia triukšmas virtuvės įranga, savarankiško darbo kambarių būklė.

Apibendrinant galima teigti, kad bendrabutyje sudaromos tinkamos sąlygos studentams mokytis ir ilsėtis.

Respondentų, teigimu, 60 proc. lengvai prisitaikė prie naujos studijų aplinkos, 30 proc. susidūrė su sunkumais, tačiau juos įveikė, o 10 proc. teigia, kad prisitaikyti buvo sunku.

Apibendrinant galima teigti, kad sunkumų adaptuojantis turėjo apie trečdalis apklaustųjų, o dešimtadalis turėjo rintų problemų, susijusių su adaptacija. Ši statistika atitinka tyrimų rezultatus bei mokslininkų rekomendacijas apie adaptacijos proceso sunkumus.

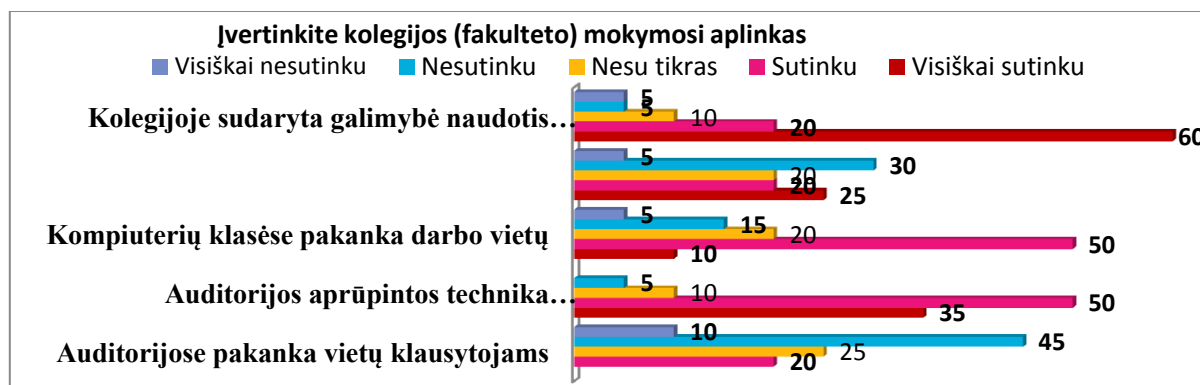
Pasiteiravus respondentų nuomonės, kiek laiko truko adaptacijos procesas, gauti tokie rezultatai: 58 proc. nurodė, kad procesas truko iki 1 mėn., 39 proc. nurodė, kad procesas truko nuo 1 iki 2 mėn., 3 proc. nurodė 3 ir daugiau mėn. trukmę.

Taigi galima daryti išvadą, kad didžioji respondentų dalis, susidūrusi su adaptacijos procesu, jį įveikė per pakankamai greitą terminą – 1 mėn. ar iki 2 mėn. Šiuos terminus patvirtina teorinėje dalyje nagrinėti mokslininkai.

Kalbant apie asmenis, pirmomis studijų dienomis padėjusiais spręsti iškilusias problemas, pateiktos tokios nuomonės: 45 proc. teigia viską įveikę patys, 25 proc. padėjo katedros vedėja, 20 proc. gavo paramą iš dėstytojų, 5 proc. gavo paramą iš vyresnių kursų studentų, 5 proc. niekas nepadėjo spręsti iškilusių problemų.

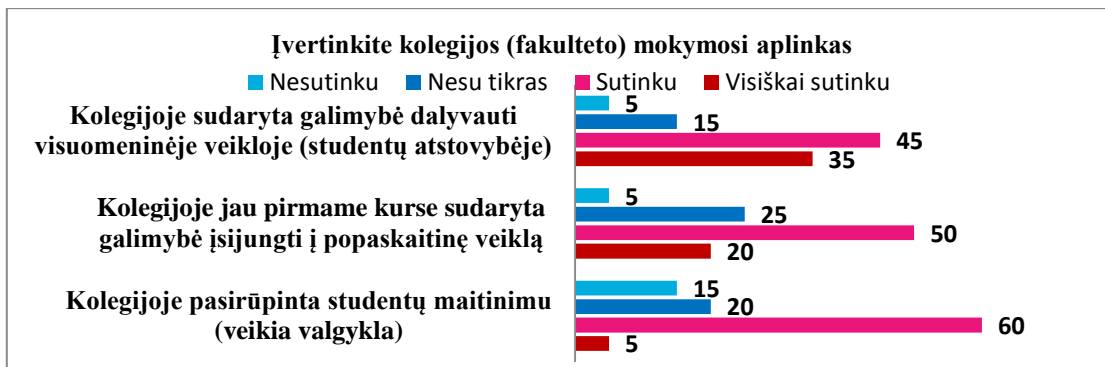
Apibendrinant galima teigti, kad didžioji respondentų dalis sulaukė pagalbos, jei tik kreipėsi į tam tikrus asmenis: dėstytojus, katedros vedėją, vyresnių kursų studentus. Dalis studentų visas išsisprendė patys, ir tik 5 proc. teigia negavę jokios su adaptacijos problemomis susijusios paramos.

Kalbant apie studentų adaptaciją, buvo svarbu pasidomėti Studijų įvado teikiamomis galimybėmis: akivaizdu, kad didžioji dauguma respondentų pritaria Studijų įvado reikalingumui studijų proceso efektyvinimui bei adaptacijos procese, jie nurodė Studijų įvado reikalingumą. Nedidelės pastabos pareikštos, susijusios su finansiniais dalykais – tai stipendijų klausimai, klausimai, susiję su egzaminų perlaikymu.



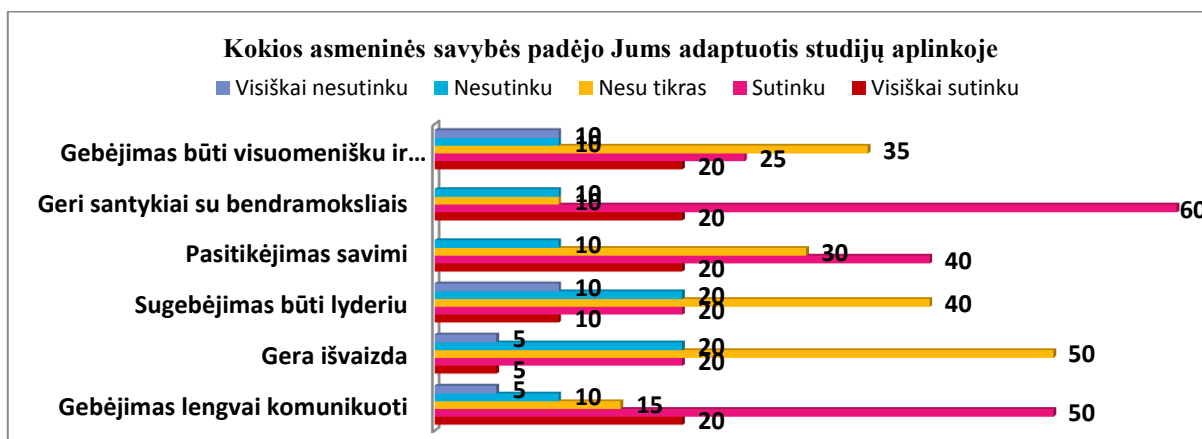
2 pav. Mokymosi aplinkų vertinimas.

Respondentų nuomonės apie studijų aplinkas: aukštai įvertintos galimybės naudotis internetu, bibliotekos paslaugos, auditorijų aprūpinimas. Respondentai pastebėjo, kad yra tam tikrų problemų su vietomis auditorijose, nes ši grupė yra ypatingai didelė, ir ši problema dar nebuvo sėkmingai išspręsta.



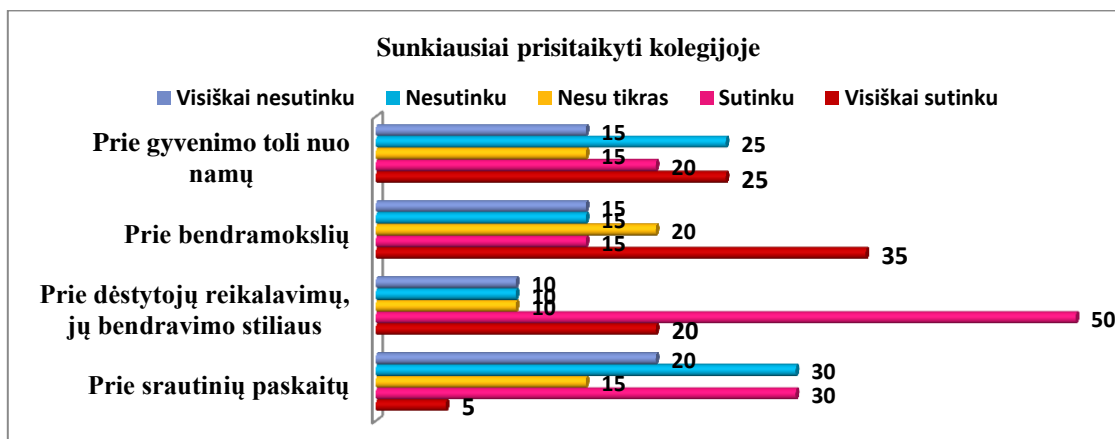
3 pav. Mokymosi aplinkų vertinimas.

Tęsiant domėjimąsi respondentų nuomonėmis apie mokymosi aplinkas, galima konstatuoti, kad respondentai palankiai vertina sudarytas sąlygas dalyvauti visuomeninėje veikloje, tik penktadalis abejoja tokiomis galimybėmis. Apie 35 proc. nurodo problemas, susijusias su studentų maitinimu. Tai aktuali problema, nes fakultete nėra valgyklos, maistas vežiojamas tik nustatytu laiku, todėl studentai susiduria su nepatogumais.



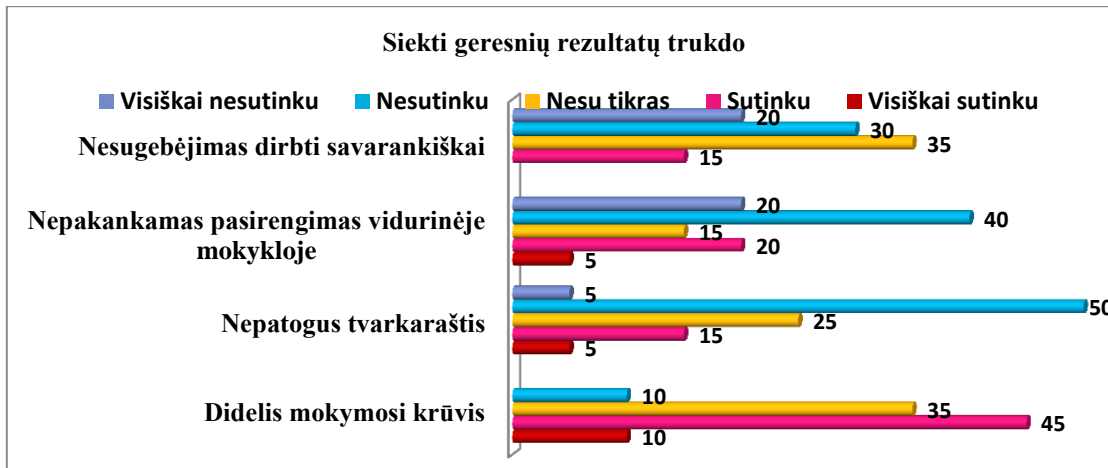
4 pav. Adaptaciją palengvinančios savybės.

Respondentai nurodė šias adaptacijos procesą palengvinančias savybes: didžioji dauguma nurodė gebėjimą komunikuoti, gerus santykius su bendramoksliais. Taip pat svarbiomis savybėmis nurodytos tokios savybės, kaip pasitikėjimas savimi, įsitraukimas į visuomeninę veiklą.

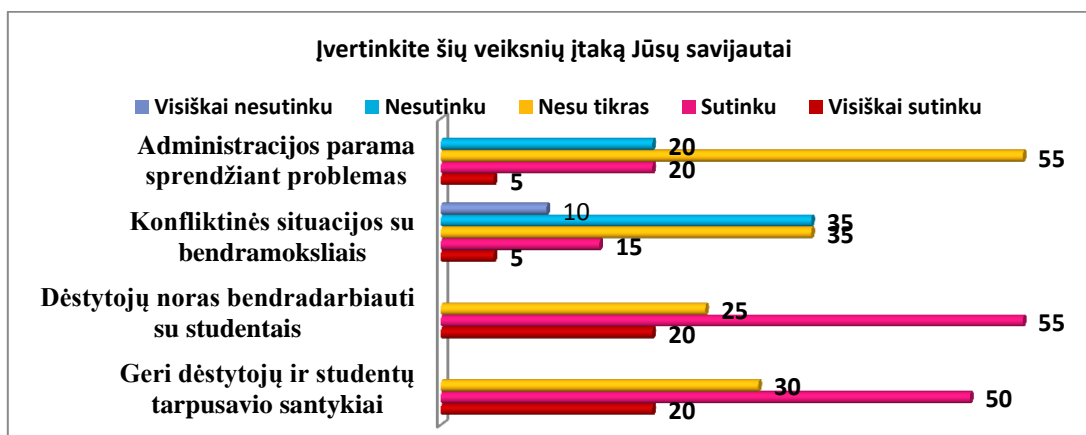


5 pav. Adaptaciją skatinantys veiksniai.

Respondentų nuomonė apie tai, prie ko sunkiausia buvo kolegijoje prisitaikyti, pasiskirstė taip: didžioji dauguma nurodė, kad sunkiausia prisitaikyti prie dėstytojų ir jų reikalavimų, prie naujų bendramokslių, prie gyvenimo toli nuo namų. Pasidomėjus apie veiksnius, trukdančius siekti geresnių rezultatų, nustatyta: respondentai nurodė didelį mokymosi krūvį, nesugebėjimą dirbti savarankiškai, nepakankamą pasirengimą vidurinėje mokykloje. Galima manyti, kad respondentai labai objektyviai nurodė mokymosi sunkumus iššaukiančius, o tuo pačiu ir adaptaciją apsunkinančius veiksnius šie veiksniai nurodomi ir mokslinėje literatūroje bei atliekamuose tyrimuose.



6 pav. Veiksniai, trukdantys siekti geresnių rezultatų.



7 pav. Veiksniai, turintys sąsajų su adaptacija.

Respondentai nurodė šiuos esminius veiksnius, turinčius įtakos gerai besimokančiojo savijautai, o tuo pačiu ir sėkmingesnei adaptacijai: studentams labai svarbus dėstytojų geranoriškumas bendraujant su studentais, geri dėstytojų tarpusavio santykiai, pagarba studentui. Tuo tarpu veiksniais, turinčiais neigiamos įtakos gerai studento savijautai ir tuo pačiu apsunkinančiais studentų adaptaciją, įvardinti: konfliktinės situacijos su bendramoksliais, asmeninės problemos.

Atlikus analizę į atsakytus atvirus klausimus, galima teikti šiuos respondentų pastebėjimus, kuriuos išsprendus, galima teigti apie studijų proceso gerinimo galimybes ir tuo pačiu adaptacijos proceso problemų švelninimą:

- Didelis mokestis už studijas.
- Didesnių galimybių pereinant iš mokamų studijų į valstybės finansuojamas.
- Būtų gerai, jei būtų daugiau krepšelių nemokamoms studijoms.
- Pirmas pusmetis pernelyg sudėtingas, daug dalykų, ilgas paskaitų laikas.
- Tolygiau sudėlioti tvarkaraštį, kad paskaitos kiekvieną dieną truktų panašų laiką.
- Daugiau laiko skirti pervažiavimui iš vieno fakulteto į kitą.
- Laisvesnio mokymosi grafiko.
- Sudėtinga, kai paskaitos vyksta nuo ryto iki vakaro.
- Per didelis studentų skaičius grupėje.

- Auditorijose trūksta vietų studentams, sudėtinga dirbti tokiomis sąlygomis.
- Daugiau erdvės (patalpų) laisvo laiko praleidimui.
- Daugiau vietos savarankiškam darbui, pabuvimui per pertraukas grupėse, pailsėjimui ir pabendravimui.
- Kartais nebūna vietos, kur per pertraukas pabūti, pasėdėti, pasikartoti ar pakalbėti.
- Dar daugiau laiko skirti praktikai.
- Paskaitas vesti praktikų vietose.
- Studentams skirti dar daugiau praktinių darbų, o ne teorinių.
- Geranoriško požiūrio į studentus.
- Įžvelgti studentuose pedagoginį pašaukimą.
- Gerbti ne tik gerai besimokančius, bet ir besistengiančius studentus.
- Yra dėstytojų, kurių paskaitas ir reikalavimus sudėtinga suprasti.
- Egzistuoja kai kurių egzaminų baimė.
- Atkreipti dėmesį į nelankančius paskaitas studentus.
- Vertinant – atsižvelgti į studentų pastangas, ne tik turimas žinias.
- Nepatinka kai kurios grupiokės ir jų bendravimas.
- Esminių sunkumų nėra, tačiau į paskutines savaites sudedama daug atsiskaitymų.
- Savarankiškus darbus siūlau išdėlioti viso pusmečio bėgyje.
- Duoti studentams daugiau privatumo, studijos – asmeninis studento darbas ir pasirinkimas.

Išvados

1. Atlikus mokslinės literatūros analizę išryškėjo adaptacijos laikotarpio sukeltos problemos, iššūkiai, dėsningumai bei galimybės:
 - studijų proceso pradžia laikytina labai svarbiu vaiko vystymosi laikotarpiu. Šiuo laikotarpiu vaikas vystosi, susipažįsta su pasauliu, jį tyrinėja.
 - vaiką visada turi lydėti artimas žmogus, kuris besimokantįjį konsultuoja, pataria, teikia paramą.
 - savrū ugdytis asmeninę autonomiją – gebėjimą būti nepriklausomu, imtis sprendimų ir atsakomybės už savo veiksmus.
 - adaptacija gali būti greita ir nesudėtinga, bet kai kuriems asmenims ji trunka ilgai ir gan sunkiai. Tokiems vaikams iškyla aštrių problemų, kurias būtina spręsti, kuo greičiau.
 - Mokymosi įstaigoje turi būti teikiama profesionali parama besimokančiajam – kompetentingi ir supratingi dėstytojai, tinkamos mokymosi aplinkos, tinkami mokymosi metodai, parengta tinkama mokymosi aplinka.
2. Tyrimo rezultatai atskleidė:
 - Dauguma apklaustųjų nurodo, kad studijas DI programoje nulėmė *noras dirbti pagal specialybę*.
 - Dauguma studentų gyvenimo sąlygas bendrabutyje vertina teigiamai.
 - Apklaustųjų teigimu, jie susidūrė su adaptacijos proceso iššūkiais, tačiau sugebėjo juos įveikti, įveikimas susijęs su asmeninėmis pastangomis, taip pat kolegijos bendruomenės pagalba, didžiąjai daliai apklaustųjų adaptacijos procesas truko apie 1 mėnesį.
 - Įvado į studijas metu studentai supažindinami su pagrindiniais dalykais, reikalingais pradedant studijas kolegijoje.
 - Mokymosi aplinkos vertinamos pozityviai (atkreipiamas dėmesys į vietų trūkumą esant didelei grupei, kai kurios literatūros nebuvimą, studentams reikia laiko prisitaikyti prie dėstytojų reikalavimų, jų bendravimo stiliaus).
 - Respondentų teigimu, adaptacijos procesą palengvina tokios asmeninės savybės, kaip *komunikacija, bendravimas su bendramoksliais, pasitikėjimas savimi*.
 - Studentų manymu, geresnių rezultatų siekti jiems trukdo jų pačių tingėjimas, kai kurios sveikatos problemos, tačiau didelių trikdžių šiame procese nebuvo išskirta.
 - Teigiamai studentų adaptaciją veikia šie veiksniai: *geri dėstytojų ir studentų santykiai, bendradarbiavimo kultūra, pagarba studentams*.
 - Respondentų teigimu, svarbu – *skirti dėmesį mokymosi ir laisvalaikio aplinkoms, išlaikyti didelį dėmesį praktikoms, tobulinti paskaitų tvarkaraštį, vertinti teisingai, vertinti ne tik mokymąsi, bet ir padarytą pažangą*.

Literatūra

1. Eimutienė, S. (2003). Žmogaus gyvenimas – nuolatinė adaptacija. Kriziniai ugdymo etapai ir vaiko ekologija. Šiauliai. ŠU leidykla.
2. Helmke, A. (1983). Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen.
3. Hurrelmann K. (1994). Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
4. Juodraitis A. (2004). Asmenybės adaptacija: kintamųjų sąveika. – Šiauliai.
5. Kohonen V. (2002). Student autonomy and the teacher's professional growth: fostering collegial culture in language teacher education. Dublin University Press.
6. Little D., Hodel H., Kohonen V., Meijer D., Perclova R. (2007). Preparing Teachers to use the European Language Portfolio. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing.
7. McLaughlin T. H. (1997). Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė.- Kaunas: Technologija.
8. Miškinis K. (2000). Pokalbiai su tėvais. – Kaunas.
9. Palujanskienė A. (2006). Vaikų adaptacija mokykloje. Vilnius: VPU leidykla.
10. Psichologijos žodynas (2002). Vilnius.
11. Raya, M.J., Lamb, T., Vieira, F. (2007). Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Dublin: Authentik, pp.1-3.
12. Ruzgienė A., Petružienė S. (2005). Vaikas ir aplinka. – Klaipėda.
13. Vaitkevičiūtė V. (1997). Tarptautinių žodžių žodynas. – Vilnius.
14. Žukauskienė R. (1998). Raidos psichologija. – Vilnius.

PECULIARITIES OF STUDENTS' ADAPTATION IN EDUCATIONAL INSTITUTION

Summary

The paper analyzes the factors that determine the adaptation of learners in an educational institution. The article analyzes the personal autonomy in the process of education, which facilitates the adjustment in new conditions on the basis of the concept that autonomy enables to solve problems encountered in new situations. It is stated that adaptation is facilitated by the preparedness of personnel - teachers' competence, learning environment, relationship with peers that have a direct impact on the quality of adaptation process. The paper presents the survey data that adaptation in a training institution is a problem that can be solved by mutual teachers, students and family's efforts.

The review of scientific literature and the results of the research are provided in this article. They can be used to develop the activities at higher educational institution in order to find out the demands and expectations of the students striving for the real study results which reflect the importance of language learning in the modern society. The important connections between language learning and the study quality were determined. Firstly, the citizens have to use the advantages provided by the language learning. Therefore the quality of language learning has to be guaranteed in all the stages of education. It is very important to create the language learning favourable societies and to intensify the accessibility of language learning. The findings of the research allow making a **conclusion** that feedback is the direct element of language learning, as it ensures the effective collaboration in the learning process, the novelty and variety of methods, together with the conformity of views of all the interested parties.

Autonomy is the highest expression of person's freedom and independence. It is a freedom to think, to choose and to act. Autonomy is the individuals' right to decide and behave.

At the end of the article the following issues are provided: autonomy is one of the most important individual features of person's development towards a high educated, critical thinking, able to take decisions and independent personality. Most students claim that they are autonomous. The respondents of the survey consider the studies to be the basics for their future profession. Priorities are given to the values such as: family, education, friends, love, and health. Most of respondents claim that they are able to influence their study process: to choose time for interim tasks, learning methods and forms; to decide and approve the evaluations system, including teachers' evaluation.

Keywords: adaptation, motivation, autonomy, critical thinking, cooperation.

PATIRTINIO UGDYMO NAUDA IKIMOKYKLINIAME AMŽIUJE

Lina Baltakienė, Edita Povilaikienė

Kauno lopšelis – darželis “Raudonkepuraite”

Anotacija. Straipsnyje analizuojama patirtinio ugdymo nauda ikimokykliniame amžiuje. Naujajame Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, įsigaliojusiam nuo 2011 m. liepos 1 d. teigiama, jog „ikimokyklinio ugdymo paskirtis- padėti vaikui tenkinti prigimtinius, kultūros, taip pat ir etninės, socialinius, pažintinius poreikius“ (II skirsnio 7 straipsnio 1 poskyris), o tai turi būti daroma vadovaujantis ikimokyklinio ugdymo programų kriterijų aprašu (2005) parengta ikimokyklinio ugdymo programa (programos rengiamos individualiai kiekvienoje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje). Patirtinio ugdymo metu išsiugdytos kompetencijos padeda žmogui ateityje lengviau susirasti vietą kintančiame pasaulyje, sėkmingai jame veikti, gerai jaustis ir būti laimingam. Tikslas: Išsiaiškinti patirtinio ugdymo naudą ikimokykliniame amžiuje. Uždaviniai: 1. Išskirti svarbiausias kompetencijas, kurios turi didžiausią poveikį vaiko patirtiniam ugdymui. 2. Pateikti atliktus eksperimentus ir tyrinėjimus kompetencijų srityse. Patirtinis ugdymas puikiai atliepia visas esmines šiuolaikinio ikimokyklinio ugdymo (si) organizavimo nuostatas ir labai siejasi su kitomis šiandien aktualiomis ugdymo (si) strategijomis, tokiomis kaip ugdymasis bendradarbiaujant, reflektavus, įrodymais grįstas, autentiškas, probleminis ugdymas. Vaikų patirtiniam ugdymui didžiausią reikšmę turi pažintinė ir kalbinė kompetencijos, nes tai priimtinausias būdas tenkinti ugdytinio smalsumą, formuoti socialinius įgūdžius ir ugdyti kitas jo gyvenimui reikalingas kompetencijas. Atlikus eksperimentus ir tyrinėjimus pasireiškė vaikų aktyvumas, žingeidumas, pasitikėjimas savo jėgomis.

Prasminiai žodžiai: patirtinis ugdymas, žingeidumas, ikimokyklinis amžius.

Įvadas

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, įsigaliojusiam nuo 2011 m. liepos 1 d. teigiama, jog „ikimokyklinio ugdymo paskirtis- padėti vaikui tenkinti prigimtinius, kultūros, taip pat ir etninės, socialinius, pažintinius poreikius“ (II skirsnio 7 straipsnio 1 poskyris), o tai turi būti daroma vadovaujantis ikimokyklinio ugdymo programų kriterijų aprašu (2005) parengta ikimokyklinio ugdymo programa (programos rengiamos individualiai kiekvienoje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje). Patirtinio ugdymo metu išsiugdytos kompetencijos padeda žmogui ateityje lengviau susirasti vietą kintančiame pasaulyje, sėkmingai jame veikti, gerai jaustis ir būti laimingam.

Tikslas: Išsiaiškinti patirtinio ugdymo naudą ikimokykliniame amžiuje.

Uždaviniai:

1. Išskirti svarbiausias kompetencijas, kurios turi didžiausią poveikį vaiko patirtiniam ugdymui.
2. Pateikti atliktus eksperimentus ir tyrinėjimus kompetencijų srityse.

1. Kompetencijų ugdymas per patirtį

Patirtinio ugdymo metu kylantys iššūkiai aiškiau atskleidžia vaikų mąstymą, elgesį, gebėjimą valdyti emocijas, priimti sprendimus, skatina ugdytinius kritiškai mąstyti, klausti ir ieškoti atsakymų bei ugdyti bendravimo įgūdžius. Susidurdamas su probleminėmis situacijomis ir įveikdamas jas, vaikas kaupia gyvenimo problemų sprendimo patirtį. Patirtinio ugdymo metu vyksta visuminis kompetencijų ugdymasis, padėsiantis vaikui kelti prasmingus tikslus bei jų siekti, mokytis visą gyvenimą, būti aktyviu piliečiu ir realizuoti save. Kitaip tariant, tai - žmogaus gebėjimas organizuoti ir sėkmingai tvarkyti savo gyvenimą remiantis turimomis žiniomis, įgytais gebėjimais tas žinias pritaikyti ir panaudoti, bei vadovautis savo gyvenime aiškesnėmis, tvirtomis vertybinėmis nuostatomis (žiūrėta: www.upc.smm.lt/suzinokime/rekomendacijos/failai/I_skyrius_pletojimas.doc, 2016-11-12). Tai geriausiai atsiskleidžia per socialinę, sveikatos, pažinimo, komunikavimo ir meninę kompetencijas.

2. Kompetencijų ugdymas eksperimentuojant

Nuo pat pirmųjų dienų vaikas tyrinėja jį supantį pasaulį. Vaikui tai nauja, nepažinta erdvė, kurioje viskas vilioja, domina, o gal kartais ir baugina. Ikimokykliniame amžiuje vaikai ypatingai smalsūs: noriai tyrinėja, kasdien išbando naujus, jiems nežinomus dalykus, stebi, eksperimentuoja su aplinkoje esančiais daiktais. Norėdami suvokti dalyko esmę, vaikai turi veikti patys - išsiaiškinti, atrasti ir pažinti juos supantį pasaulį. Per įgautą patirtį jie patiria įvairių išgyvenimų ir plėtoja savo gyvenimišką patirtį (žiūrėta: http://www.ugdykim.lt/Tyrinejimai_bandymai_eksperimentavimas-tai_raktas_i_stebuklinga_pasaulio_pazinima, 2016-11-06).

Darželiuose atliekami bandymai ir eksperimentai nesudėtingi, nereikalaujantys brangių priemonių, vaikui svarbu pats procesas ir rezultatas. Savarankiškai eksperimentuodamas vaikas gerina rankos- akies koordinaciją, lavina rankytę, susikaupia, smalsauja, išlaiko dėmesį, išbando savo jėgas, reakciją. Tai padeda suvokti priežastis bei ryšius, ugdytis liginį mąstymą, gilinti žinias.

2.1. Komunikavimo - kalbos kompetenciją sudaro: kalbos suvokimas ir kalbėjimas bei skaitymo ir rašymo pradmenys. Siekiama, kad vaikas suprastų ir būtų suprastas kitų.

Ikimokyklinis amžius- reikšmingų poveikių vaiko kalbos ugdymuisi laikas. Kalbos ir patirtinio ugdymo(si) sintezę puikiai atskleidžia žaidybinė veikla. Pastebėta, jog ypač neįkainojama vaikų patirtis su savadarbėmis lėlėmis. Kuriant savo lėlę įdedama daug pastangų, o ją prakalbinant ugdytiniai panaudoja visą savo kūrybiškumą. Tuo metu plečiasi žodynas, atsiskleidžia vaizduotė, vaikai turi gebėti išklausti draugo lėlės pasakojimų, atsakyti, improvizuoti čia ir dabar.



1 pav. Mano pirmoji lėlytė, kurią pats kuriu.

Skaitant pasakas vaikų patirtinis ugdymas geriausiai atskleidžia gebėjimą klausyti, išklausti, išnaudojant „gyvają gamtą“, jos simbolius. Plačiau sužinoti apie personažus, juos išjausti, galima palietus, pamačius, pačiupinėjus, tad verta į grupę atsinešti natūralų daiktą, augalą, gyvūną- kaip personažo veikėją (2 pav.).



2 pav. Vaikai tyrinėja pienę.



3 pav. Vaikai klausosi pienės istorijos.

Aktyviai dalyvaudami netradicinėje aplinkoje Kauno apskrities viešosios bibliotekos Vaikų literatūros skyriuje knygos skaityme, pasirinkdami individualią sau patinkančią knygelę, ugdytiniai patiria, jog į klausimus, gali būti įvairių atsakymų ir kartais jie visi būna teisingi, jog pomėgiai gali skirtis, susipažįsta su knygių įvairove (4 ir 5 pav.).



4 pav. Mažieji skaitytojai lankosi bibliotekoje.

Dar vienas kalbinei kompetencijai ugdyti patirtinio ugdymo būdų- šeimų prisistatymai. Pastebėta, kad mamai, tėčiui, vaikui, pasakojant apie save, įgyjama daug pasitikėjimo, kyla savigarbos jausmas savo šeima. Besiklausantys vaikai lygina šeimos modelius, atranda skirtingus pomėgius, ieško panašumų (6 pav.).



5 pav. Vaikai su tėveliais pristatinėja savo šeimą.

2.2 Meninė kompetencija skatina vaikus pastebėti ir pajusti grožį. Ji sietina su vaikų menine kūryba, laisve, gebėjimu kurti ir išgyventi kūrybos džiaugsmą. Meninėje srityje pastebėta, kad patirtinis ugdymas ir inscenizacija - vienas nuo kito neatsiejami dalykai ikimokykliniame amžiuje. Vaikai savo patirtį linkę yra išvaidinti. Stebėdami vieni kitus, žaisdami greta, jie ne tik kuria, improvizuoja, bet ir įgyja naujos patirties, mokosi socialinių įgūdžių (6 pav.).



6 pav. Mažieji aktoriukai.

Meninei raiškai dažniausiai belieka tik pasiūlyti priemones, padėti matomoje vietoje. Vaikai žingeidūs ir noriai eksperimentuoja su bet kuo: gamtine medžiaga, smėliu, sūria tešla ir kt.



7 pav. Gamtinės medžiagos panaudojimas kūrybai.

Patirtinio ugdymo dėka vaikai išmoksta matuoti kiekį, pajunta formą, pasirenka dekoravimo būdus (8 pav.).



8 pav. Vaikai kuria vėlinių žvakeles.

Jausmingai išgyvendami tai, ką patyrė, ugdytiniai greitai įsimena, vėliau panaudoja savo kitose veiklose. Patirties įgyti galima ir su draugais, ir su šeima, ir per šventes (9 pav.).



9 pav. Kūrybos popietė su šeima.

Pažinimo kompetencija - skatina vaikų smalsumą, domėjimąsi, informacijos rinkimą ir apdorojimą. Vaikai yra aktyvūs aplinkos tyrinėtojai, padarinių prognozuotojai, žinių ir patirties interpretuotojai. Todėl patirtinio ugdymo nauda labiausiai atsiskleidė gamtos stebėjimų srityje. Vaikų susidomėjimas nauja gyvybe sėklės pavidalu, vandens ir šviesos įtaka padėjo atsiskleisti ugdytinių atsakomybei, pareiškumui (10 pav.).



10 pav. Vaikai tyrinėja kaip užauga augalai.

Veikiant gamtoje ne tik patiriama, kaip atrodo ar kvepia daiktas, augalas ar gyvūnas, bet susipažinama su jausmais ir emocijomis, padeda jas išgyventi (11 pav.).



11 pav. Vaikai tyrinėja ir džiaugiasi gamta.

Edukaciniai stebėjimai tik visa tai patvirtina (12 pav.).



12 pav. Vaikų susipažinimas su gyvuoju pasauliu.

Tyrinėjimo srityje vaikai įgyja kruopštumo, matematinių įgūdžių. Reikia rūšiuoti, skaičiuoti, atrasti daikto formą, spalvą (13 pav.).



13 pav. Vaikai tyrinėja iš ko susideda daiktai.

Socialinė kompetencija – tai vaiko santykis su pačiu savimi, santykiai su bendraamžiais, santykiai su suaugusiais ir santykiai su gamtine, socialine, kultūrine aplinka.

Nauja patirtis, kuri domina vaikus- rūšiavimas. Moko atsakingumo, atsargumo, atsakingumo (14 pav.).



14 pav. Socialiai atsakingi vaikai.

Neįkainojama patirtis išryškėja ir edukacinėse išvykose, pamokose. Vaikai susipažįsta su kitu laikmečiu (savo tėvų, senelių), gyvai stebi jų gyvenimo momentus, statinius, daiktus, gali pagal galimybes veikti su jais. Edukacijų metu ne tik lavėja pažintinė ugdytinių kompetencija, bet ir mokomasi nugalėti baimes, išbandoma drąsa, pasitikėjimas savo jėgomis (15 pav.).



15 pav. Vaikų pažintis su kaimo aplinka.

Sveikatos kompetencija apima vaikų žinias ir supratimą bendros sveikatos, sveikos gyvensenos ir fizinio aktyvumo srityje patirtinio ugdymo(si) metu įgyjamas gebėjimas judėti saugiai, laikyti atstumų ir taisyklių, taip pat ištvermės, pasitikėjimo savo jėgomis.



16 pav. Vaikai auga stiprūs ir sveiki.

Išvados

1. Ikimokyklinio amžiaus vaikų kompetencijų ugdymas grįstas daugiausiai patirtimi, o ne žiniomis. Todėl ugdymo turinys turi būti sudarytas taip, kad vaikas turėtų kuo daugiau galimybių asmeninei patirčiai kaupti.
2. Vaikų patirtiniam ugdymui didžiausią reikšmę turi pažintinė ir kalbinė kompetencijos, nes tai priimtinausias būdas tenkinti ugdytinio smalsumą, formuoti socialinius įgūdžius ir ugdyti kitas jo gyvenimui reikalingas kompetencijas.
3. Atlikus eksperimentus ir tyrinėjimus pasireiškė vaikų aktyvumas, žingeidumas, pasitikėjimas savo jėgomis.

Literatūra

1. Annette Utz-Jorg Martin.(1999). Įdomieji bandymai. Lektūra.
2. Eksperimentai kiekvienai dienai. Pavasaris. (2016). - Šviesa.
3. Eksperimentai kiekvienai dienai. Ruduo. (2016). - Šviesa.
4. Jurgen H. Press. Žaisdami mokomės. Lektūra, 2000.
5. Ikimokyklinio ugdymo metodinių rekomendacijų aprašas Švietimo ir mokslo ministerijos švietimo aprūpinimo centras (2015).
6. Kothe R. (2003). Gudrių atsakymų knyga. Mokslo įdomybės. Mūsų knyga.
7. Snigdha Sah. Moksliniai eksperimentai su oru. (2013). Naujoji Rosma.
8. Snigdha Sah. Moksliniai eksperimentai su vandeniu. (2013). Naujoji Rosma.
9. www.upc.smm.lt/suzinokime/rekomendacijos/failai/I_skyrius_pletojimas.doc
10. http://www.ugdykim.lt/Tyrinejimai_bandymai_eksperimentavimas-tai_raktas_i_stebuklinga_pasaulio_pazinima

ADVANTAGES OF EXPERIENTIAL LEARNING IN PRESCHOOL EDUCATION

Summary

LR Education Law (July 1, 2011) declares that “the aim of preschool education is to help a child to meet his/her natural, cultural, ethnical, social and cognitive requirements” (II clause, 1st section in 7th chapter). This can be implemented only applying a particular programme for preschool education prepared with the reference to the document of criteria for such programmes (each institution of preschool education prepares the programme individually). Competencies that are acquired during experiential learning help people to find the right place in the changing world, to function effectively and to be happy. The aim of the paper is to explore advantages of experiential learning in preschool education. **Objectives of a research:** to identify the main competencies in experiential learning and to present the results of a research. Experiential learning perfectly contributes to the main requirements of modern preschool education and relates the relevant education strategies: collaboration, reflection, authenticity and evidence-based practice. Cognitive and linguistic competencies are the most significant ones in experiential child learning. This type of learning is an acceptable way to meet such requirements as curiosity and to develop social skills, other practical competencies. Results of the research showed that children were active, curious and confident during experiential learning.

Keywords: experiential learning, curiosity, preschool education.

PEDAGOGIKOS IR KULTŪROS SĄSAJOS RENGIANČIŲ IKIMOKYKLINIO UGDYMO PEDAGOGUS

Nijolė Bankauskienė

Kauno technologijos universitetas

Ramunė Masaitytė

Lietuvos sveikatos mokslų universitetas

Anotacija. Pedagogų rengimas – labai atsakinga švietimo sistemos sritis. Nuo jų įgytos kompetencijos, turimų žinių didele dalimi priklausys ir jų mokinių, būsimų piliečių, motyvacija mokytis, gebėjimas orientuotis greit kintančiame pasaulyje. Ypač svarbus ikimokyklinio ugdymo pedagogų rengimas. Čia būsimasis pedagogas deda pamatus savo pagrindinei karjerai, įgyja veiklos įgūdžių suteikti ikimokyklinio amžiaus vaikams vienodas galimybes sėkmingo mokymosi startui. Pedagogikos išmanymas ir naudojimas jos metodais atskleidžia ugdymo turinį, paremtą kultūrinės veiklos paveldu ir šiandienos fenomenais. Straipsnyje nagrinėjama aktuali problema: ar galima teigti, kad pedagogikos ir kultūros sąsajose ryškėtų ryšiai darnaus vystymosi švietimo kontekste, kurie padeda būsimiems pedagogams geriau suvokti pasirengimo tapti specialistu prasmę. Straipsnį sudaro du skyriai: vienas jų analizuoja pedagogikos ir kultūros esmę, jų abiejų dermę, atskleidžiama Lietuvos filosofų, pedagogų ir kultūros specialistų nuomonės apie pedagogikos ir kultūros kongruencinę priklausomybę. Antroje dalyje aptariama tyrimo eiga, analizuojami studentų atsakymai į klausimus, aptariami gauti rezultatai.

Prasminiai žodžiai: kultūra, pedagogika, darnaus vystymosi švietimas, išprusimas.

Įvadas

Pedagogų rengimas visada buvo itin atsakinga švietimo sistemos dalis. Ypač tai jaučiama dabar, kai vyksta didžiuliai demografiniai, socialiniai, ekonominiai pokyčiai. Švietimo sistema visada buvo savo meto visuomenės atspindys. Švietimo pokyčiai ir buvo, ir yra kultūros plėtotės reiškinys. Todėl ugdant būsimuosius pedagogus, nuolat grįžtama prie pedagogikos ir kultūros sąsajų iškėlimo, šių dviejų disciplinų įtraukimo į pedagogų ugdymo programas. Todėl šio straipsnio **tikslas**: atskleisti pedagogikos ir kultūros sąsajas rengiant ikimokyklinio ugdymo pedagogus.

Siekiant tikslo sprendžiami šie **uždaviniai**:

1. Atskleisti pedagogikos ir kultūros dermę lietuvių pedagogų, kultūrologų, filosofų darbuose.
2. Ištirti X aukštosios mokyklos studentų, studijuojančių ikimokyklinio ugdymo specialybę, nuomonę apie pedagogikos ir kultūros sąsajas darnaus vystymosi švietime (DVŠ) kontekste.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė; pusiau struktūruotas interviu.

Pedagogikos ir kultūros dermę lietuvių pedagogų, kultūrologų, filosofų darbuose

Kaip nurodo L. Jovaiša (1993, p. 104), „...ugdymas ir kultūra susiję. Kultūra veikia ugdymą, o ugdymas savo ruožtu veikia kultūrą, vienas kitą papildydami ir tobulindami. Visi kultūros padariniai – objektyvios vertybės. Ugdymo procese jos panaudojamos rengiant augančiąsias kartas kultūros plėtotės darbui. Todėl pedagoginis darbas – kultūrinės veiklos sfera. Pedagogika, tyrinėdama ugdymo turinį, atrenka mokslo, meno, technikos ir technologijos, fizinės ir darbo kultūros vertybes, kurios būtinos naujoms visų sričių kūrėjų kartoms parengti. Todėl jaunosios kartos ugdymas susijęs su visa žmonijos kultūra“.

Kaip teigia A. Šidlauskas (1989, p. 99), kultūra – žmogaus dvasinio gyvenimo atspindys. Ji turi būti grindžiama bendražmogiškomis dvasinėmis vertybėmis, nes būtent jos yra suponuotos grožio ir gėrio apraiškų. Žmogus be savo tautinių ir istorinių šaknų, be kultūrinės atminties tampa mankurtu, jo dvasia skursta, dorovė menksta. Jis nurodo, kad kultūra yra žmogaus ugdymo veiksnys, tikrojo dorovingumo prielaida. Pedagogika, kaip pabrėžia L. Jovaiša (1993, p. 161), yra žmogaus ugdymo mokslas. Pedagoginio proceso metu yra perduodamas kultūrinis žmonijos palikimas, kurį turi įsisavinti ugdytinis. Taigi, galima daryti prielaidą, kad tas „kultūrinis palikimas“ ir yra ugdymo turinys (ką turi išmokti, sužinoti, įsisavinti ugdytinis). Tai J. Laužikas (1993, p. 106) vadina švietimo lobiais: „švietimo lobiai įgyjami, kaip žinome, iš išorinio gamtinio ir kultūrinio pasaulio per mokymą. Mokymo veiksmu dalyvauja švietimo lobių perteikėjas mokytojas, kuris perteikia priėmėjui – mokiniui atitinkamus švietimo lobius. Mokslininkas teigia, kad „tik tokie švietimo lobiai ugdo asmenybę, kurie, gausindami žinių lobyną, kartu lavina asmens struktūros pajėgas ir persunkia jas kultūrinėmis vertybėmis. Švietimo veiksmo integralinė vienovė galutinai pasireiškia prusinimo aspektu. Būtent prusinimas sustruktūrina lavinamąsias pajėgas. Prusinimo vyksmas pasiekia aukštesnę įtampą, lavinimą ir mokymą atitinkamai integruojant per kultūrines vertybes, sudarant sąlygas pajusti tų vertybių esmę ir kontempliatyviai išgyventi. Prusinimas yra esminė jungtis tarp gamtinės asmens prigimties ir kultūrinių žmonijos lobių bei vertybių (N. Bankauskienė, 1999). J. Laužikas (1993) nurodo,

kad švietimo veiksmas yra darymas, kad švietimas vyktų jaunosiose kartose pagal kultūrinės vertybės švietimo lobių pagalba.

Galima teigti, kad prusinimo veiksmu pasiekiamas asmenybės mokslo, doros, meno, kultūros vertybių integralinis išgyvenimas ir kūrybinis, originalus pasireiškimas.

Kaip pažymi M. Lukšienė (2000, p.38), kultūra ir žmogus vienas nuo kito neatskiriami tvariniai. Kiekviena švietimo sistema susijusi su dviem besivystančiais subjektais: žmogumi ir kultūra. Pedagogikos, mokslo apie ugdymą, uždavinys – pasiekti tų dviejų subjektų sėkmingiausios sąveikos, padedančios ir žmogui, ir kultūrai prasiskleisti aukščiausiomis vertybėmis. Rūpinantis augančio žmogaus ir kultūros sąveika, svarbu pabrėžti būtinybę visapusiškai ir giliai pažinti ir kultūros raidą, kad kultūrinės vertybės per pasirodusį žmogų atgytų, pradėtų gyventi ir skatintų tolesnę žmogaus ir kultūros raidą. Autorė pabrėžia (2000, p.43), kad švietimas – ugdymas yra ypatinga kultūros sritis, nes rūpinasi žmogaus formavimusi, jo savikūra – kultūros šerdimi. Todėl šiandien stengiamasi mąstyti apie žmogų ir kultūrą kaip apie nedalomą visumą. Todėl natūralu, kad M. Lukšienė (2000, p.269) teigia, jog „viena iš prielaidų mažai tautai išlikti, normaliai plėtotis ir stiprėti – aukštas bendras kultūros plačiąja prasme lygmuo, laiduojantis atvirą imlumą pasaulyje vykstantiems pokyčiams, sąmoningą, tikslingą, kūrybišką jų panaudojimą nuolatiniame savos kultūros tapsme. Be atitinkamo kultūros lygmens moderni demokratija vangiai tegali formuotis. Šiame procese mokytojas užima ypatingą vietą. Jis – kultūros paveldo perteikėjas, suteikia žinių, patirties, rengia jauną kartą perimti kultūros palikimą ir toliau keičiamą, tęsti. Tai neįmanoma be tam tikros kultūros atrankos. Kaip nurodo M. Lukšienė (2000, p. 356), tai – kultūros paveldo tęstinumo tradicijų ir naujųvių santykis.

Todėl būtina studijų metu, rengiant būsimąjį pedagogą, kalbėti ir apie kultūros svarbą, ir kokiais metodais tai galima pasiekti. Būtent, siekiant išugdyti išprususias asmenybes jau nuo pat pirmųjų vaiko ugdymo žingsnių reikia siekti darnos, apie kurią jau buvo šnekama V a.pr. Kr. Senovės graikai, akcentuodami paidėjos svarbą, kėlė kalakogatijos idėją – ugdyti dvasingą, išsimokslinusį, kultūringą, gražų kūnu ir siela žmogų, tarnaujantį visuomenei, savo Tėvynei (A. Maceina, 1990). Laužikas nurodo, kad „mokymo veiksmu stengiamasi atskleisti švietimo lobių pačią kūrybinę dvasią ir sužadinti mokinio jauslą, ta dvasia persiimti ir ją išgyventi. Tada mokymasis turi tapti struktūringu dvasiniu turtėjimu ir augimu“. Taip akcentuojama švietimo veiksmo savitarpio kongruencinė priklausomybė. Tai, kaip teigia J. Laužikas (1993, p. 111), „yra perėjimas į švietimą, į savarankišką laisvą susijungimą su kultūrinėmis vertybėmis.“ Būtent XX a. pabaigoje ir XXI a. pradžioje vis labiau imta kalbėti ir sugrįžtama prie darnaus (tvaraus) švietimo, kurį ir akcentavo prof. M. Lukšienė (2000, p.370). Ji teigė, jog UNESCO organizacija siūlo keturias pagrindines ateinančio amžiaus, t. y. XXI a., ugdymo atramas. Siekiant ugdyti darnią, išprususią asmenybę, reikia ir pačiam pedagogui turėti darnaus vystymosi švietimo kompetencijų, kad pedagoginiame procese ryškėtų kultūros apraiškos.

Kaip akcentuoja M. Lukšienė (2000, p. 85), pedagogas turi mokėti mokytis, gebėti veikti, mokėti „būti“ bei mokėti gyventi ir dirbti drauge. Visa tai svarbu, rengiant pedagogus, ypač tuos, kurie deda asmeninius pamatus vaiko asmenybei, jo tapimui visuomenės piliečiu:

Mokymasis mokytis tai: kritinis mąstymas, gebėjimas formuoti analizės reikalaujančius klausimus; sisteminis mąstymas; problemų sprendimas, kliūčių įveikimas; problemų formulavimas, pokyčių valdymas; į ateities perspektyvą nukreiptas kūrybiškas mąstymas; visuminis požiūris, tarpdalykinių ryšių supratimas.

Mokymasis veikti – tai: gebėjimas turimas žinias taikyti įvairiuose realaus gyvenimo kontekstuose; sprendimų priėmimas neapibrėžtose situacijose; gebėjimas valdyti kritines ir rizikingas situacijas; atsakinga veikla; savigarba veikloje; veikla esant apribojimams.

Mokymasis „būti“ – tai: pasitikėjimas savimi; saviraiška ir komunikavimas; streso valdymas; gebėjimas identifikuoti ir svarstyti vertybines nuostatas.

Mokymasis gyventi ir dirbti drauge – tai: atsakinga veikla – vietos ir globaliu mastu; veikla gerbiant kitus; suinteresuotų grupių ir jų interesų identifikavimas; bendradarbiavimas ir darbas komandoje; demokratiškas dalyvavimas priimant sprendimus; derybos ir sutarimo pasiekimas; įsipareigojimų pasiskirstymas.

Taigi kiekvienas pedagogas, o ypač ikimokyklinių įstaigų pedagogės, turi pasižymėti šiomis keturiomis darnaus vystymosi kompetencijomis, kad galėtų ugdyti darną, išprususį, susipažinusį su kultūros vertybėmis ir gebantį jas puoselėti bei plėtoti būsimą Lietuvos pilietį.

Studentų, studijuojančių ikimokyklinio ugdymo profesiją nuomonė apie pedagogikos ir kultūros sąsajas darnaus vystymosi švietime (DVŠ) kontekste

Išryškinus pedagogikos ir kultūros sąsajas turime išsiaiškinti, kaip jos dėstomos X aukštosios mokyklos 2-o kurso studentėms, ar padeda geriau pasirengti pedagoginei veiklai ugdymo institucijose. Tyrimas buvo

atliktas vienoje iš X Kauno aukštųjų mokyklų, dalyvaujant antro kurso studentėms, siekiančioms įgyti ikimokyklinio ugdymo pedagogo specialybę. Grupėje mokosi 20 studentų. Apklausoje, atliktoje pusiau struktūruoto interviu pagalba, buvo pateiktas klausimynas, sudarytas vadovaujantis keturių darnaus vystymosi švietimo kompetencijų turiniu.

Apklausa vyko 2016 metų spalio mėnesį, tuo metu dalyvaujant tik 13 studentų. Respondentės mokosi vienoje antro kurso grupėje. Jos, baigusios bakalauro studijas, įgis ikimokyklinio ugdymo pedagogo specialybę. Studentės buvo supažindintos su apklausos tikslu. Tyrimo metu buvo laikomasi etikos, vyravo geranoriškumo atmosfera. Išdalinus 13 klausimynų (tiek paskaitose tą dieną dalyvavo studentų), visi klausimynai sugrįžo. Tyrimo metu su studentėmis kalbėjosi ir klausimynus joms pateikė viena iš šio straipsnio autorių. Tyrime dalyvavo 13 studentų. Visos jos 20-21 metų amžiaus. Tik trys studentės nurodo, kad jos mažai turėjo pedagoginės veiklos patirties, septynios iš jų – jau turėjo pedagoginės patirties, net trys respondentės pažymėjo, kad jos turi sukaupusios nemažai pedagoginės patirties.

Respondentų atsakymus į klausimą: „Kodėl pasirinkote pedagogines ikimokyklinio ugdymo srities studijas?“, galima suskirstyti į tokius blokus:

- ši specialybė buvo seniai artima, senai norėjau dirbti su vaikais, myliu vaikus;
- jaučiu pašaukimą šiai specialybei, turiu svarbiausias savybes šiai sričiai: meilė vaikams, kūrybiškumas, atsakingumas, tai vienas prasmingiausių darbų;
- man patinka dirbti su vaikais, padėti jiems ugdytis; gera žinoti, kad turimas žinias gali perduoti kitiems.

Būsimųjų specialistų buvo paklausta: „Kas, jūsų nuomone, yra ugdymas?“ (pasiūlyta, pasirinkus vieną iš atsakymų, jį užbaigti). Daugiausia, net 10 studentų iš 13 pasirinko šią formulotę: „Tai žinių perdavimas, įgimtų galių ugdymas, elgesio formavimas ir kultūrinių pagrindų perdavimas“. Antrinant teorinėje straipsnio dalyje išsakyta minčiai apie būsimųjų pedagogų kultūrinį išprusimą ir žinias, respondentės buvo paklaustos: „Kokių žinių reikia būsimajai auklėtojai?“. Pasiūlyta rinktis tris variantus. Daugiausiai komentarų sulaukė mintis: „Ir pedagoginių žinių, ir kultūrinio išprusimo, nes:

- pedagogas turi nuolat tobulėti pats, ugdytis, tik taip jis gali ugdyti vaikus teisingai ir visapusiškai“;
- auklėtoja privalo žinoti apie kultūrą ir vaikams tai pasakoti“;
- kaip ugdytume savo vaikus, jei pas mus, pedagogus, nebus kultūrinio išprusimo?“.

Siekiant išplėtoti diskusiją apie kultūros bei pedagogikos santykį ir priklausomybę, studentėms buvo pateikti tokie teiginiai: kultūra ir pedagogika vienareikšmiškos; pedagogika daugiau nei kultūra, kultūra yra pedagogikos formuotoja, kultūra yra daugiau už pedagogiką. Minčiai, kad kultūra ir pedagogika yra vienareikšmiškos, pritarė net 7 respondentės, o dar 3 respondentės nurodė, kad pedagogika yra išvestinis darinys iš kultūros. Tiek pat - 3 studentės nurodė, kad būtent pedagogikos mokslas skatina kultūros vystymąsi.

Net 9 respondentės pritarė minčiai, kad „kultūra yra tai, kas žmonijos vystymesi yra pasiekta, ir sukurta geriausio ir tobuliausio. Pedagogika yra mokslas su savo metodais, leidžiančiais jaunam žmogui perimti kultūrinį paveldą, jį tobulinti ir kurti naują pasaulį...“.

Norint įsitikinti, kaip darnaus vystymosi švietimas, jo kompetencijų ugdymas padeda pedagogui kurti darnią aplinką ir kultūrėti, studentai buvo paprašyti atsakyti į 6-is bloko „Mokymasis mokytis“ klausimus. Net 9-ių respondentų atsakymai „Taip“ buvo pateikti prie teiginio: „Mokėjimas kritiškai mąstyti padeda geriau suvokti kultūrinę erdvę ir jos fenomenus“. 8 iš 13 respondentų nurodė, kad „Gebėjimas suformuoti analizės reikalaujančius klausimus padeda analizuoti kultūrinę aplinką“. Teiginiui „Mokymasis kompleksiskai suvokti pasaulį leidžia iš įvairių pusių pamatyti kultūrinį reiškinį“ pritarė 12 respondentų. Visi 13 respondentų pritarė išsakyta nuomonei, kad: „mokymasis padeda įveikti kliūtis, padeda geriau organizuoti kultūrinį procesą (padeda kurti)“. Net 12 respondentų teigiamai pritarė nuomonei: „Labai vertinu kūrybišką mąstymą“: 5 iš jų pasakė „taip“, o 7 – „labiau pritariu negu nepritariu“.

Analizuojant, kaip respondentai vertino darnaus vystymosi švietimo antro kompetencijų „Mokymasis veikti“ bloko šešias pozicijas, galima teigti, kad studentų nuostatos buvo labai pozityvios. Net po 9 respondentus iš 13 pritarė nuomonei:

- „Kultūringoje visuomenėje turi būti vietos saviugdai.“
- „Priimdama sprendimus neapibrėžtose situacijose ir turėdama mažai informacijos, mokausi geriau suvokti pasaulio ir kultūros esmę.“

7 respondentai (daugiau nei pusė visų respondentų) pritarė nuomonei, kad: „mokėjimas taikyti žinias įvairiuose gyvenimo kontekstuose veda prie visapusiško kultūrinio išprusimo“. Visi (13) respondentai nurodė, kad jiems priimtina mintis, jog: „atsakingai veikdamas asmuo palaiko, puoselėja ir tobulina kultūrą“. Teiginiui „Kai veiki, esant apribojimams, stengiesi maksimaliai išreikšti savo kultūrinį pasaulį“ pritarė 11

respondentų iš 13. Taip pat 11 respondentų pasakė, kad „gebėjimas valdyti kritines ir rizikingas situacijas veda prie platesnio reiškinių suvokimo.“

Šio straipsnio autorėms buvo žingeidu, kaip studentės, dalyvavusios tyrime, reiškė savo nuomonę apie trečiąjį darnaus vystymosi švietimo (DVŠ) kompetencijų bloką, kurį sudarė 4 teiginiai. 92% visų respondenčių (12) pritarė minčiai, kad „saviraiška ir komunikabilumas formuoja kultūringą elgesį ir veikimą“. 85% visų respondenčių (11) yra tos nuostatos, kad: „kultūringam žmogui būdingas pasitikėjimas savimi“. 77% visų respondenčių (10) buvo tos nuomonės, kad „streso valdymas – vienas iš kultūringo žmogaus bruožų“. 4 respondentai iš 13 labiau nepritarė ir iš esmės nepritarė nuostatai, kad „gebėjimas identifikuoti ir vertinti kultūros apraiškas ir daiktus suteikia galimybių būti eksperte kultūros pasaulyje“.

Ketvirtoji DVŠ kompetencija – „Mokymasis gyventi ir dirbti drauge“ išreiškiama šešiomis nuostatomis.

Visos respondentės (13) pritarė nuomonei, kad: „kultūringas žmogus veikia gerbdamas kitus“. 10 respondentų iš 13 nurodė, kad „atsakinga veikla – vietos ir globaliu mastu skatina atsakingai perimti ir puoselėti pasaulio, šalies ir regiono kultūrinį palikimą“. 10 respondentų iš 13 nurodė, kad būtent, „bendradarbiavimas ir bendras darbas komandoje leidžia pasiekti geresnių kultūros puoselėjimo faktų.

Pritarta ir kitiems DVŠ teiginiams: 7 respondentai pažymėjo, kad „kultūros pasaulyje vertinamas demokratiškas dalyvavimas priimant sprendimus“ ir „svarbu kultūringoje terpėje mokytis ir vienodai pasiskirstyti įsipareigojimus tarp visų dalyvaujančių“. Respondentai, paprašyti pasakyti savo nuomonę, kurių dalykų paskaitose labiausiai išryškėja kultūros, kultūringo elgesio formavimo, kultūringo laisvalaikio, meno supratimo ir jo puoselėjimo elementai, nurodė: kultūros ir pedagogikos istorijos; oratorinio meno pagrindus; dailę ir darbelius; edukologiją; muziką; ugdymą drama; stresą ir savireguliaciją. Studentės, dalyvavusios tyrime, išvelgė, kad pedagoginės praktikos metu, pasitelkus pedagogines priemones, stiprinama ir puoselėjama kultūra. Atlikus tyrimą ir apibendrinus respondentų atsakymus galima teigti, kad išryškėjo tam tikros tendencijos, kurias ateityje būtų galima patikrinti didesnėje tiriamųjų aibėje. Šį tyrimą iš dalies galima būtų vertinti kaip žvalgomąjį.

Išvados

1. Lietuvos pedagogai, filosofai, kultūros tyrinėtojai, susipažinę su pasaulio kultūros tezauru, savo darbuose nuolat pabrėžia pedagogikos ir kultūros sąsajas, veda kultūros ir ugdymo dermės paraleles nuo Antikos iki mūsų dienų. Pedagogikos ir kultūros sąsajos išryškėja:
 - Kai kultūra veikia ugdymą, o ugdymas veikia kultūrą vienas kitą papildydami ir tobulindami.
 - Kai ugdymo procese yra perduodamas mokiniams „kultūrinis“ palikimas.
 - Kai prusinimo proceso metu išryškėja gamtos asmeninės prigimties ryšys su kultūriniais žmonijos lobiais.
 - Kai formuojasi kultūros paveldo tęstinumas tradicijų ir naujovių santykis.
 - M. Lukšienės pasiūlyta UNESCO pozicija apie keturias pagrindines ateinančio amžiaus atramas – keturias darnaus vystymosi kompetencijas yra aktuali rengiant pedagogus ir ypač - ugdant specialistus dirbti ikimokyklinio profilio institucijose.
2. Gauti tyrimo duomenys leidžia teigti, kad studentai, pasirinkę ikimokyklinio ugdymo studijas, jau turėdami tam tikros pedagoginės veiklos patirties, turi savo nuomonę apie pedagogikos ir kultūros tarpusavio ryšius. Tyrimo metu respondentai išreiškė pozityvią nuostatą, vertindami darnaus vystymosi švietimo kompetencijų svarbą būsimam ikimokyklinio ugdymo pedagogui. Jų atsakymai patvirtina, kad kompetencijos – mokymasis mokytis, mokymasis veikti, mokymasis „būti“ ir mokymasis gyventi bei dirbti drauge, atskleidžiančios pedagogikos ir kultūros vidinius ryšius, yra būsimų specialistų suvoktos ir priimtinos.

Literatūra

1. Bankauskienė, N. (1999). Aukštesniųjų klasių moksleivių filologinis išprusimas šiuolaikinio gimtosios kalbos mokymo požiūriu. Kaunas: VDU. Neskelbta daktaro disertacija.
2. Jovaiša, L. (1993). Pedagogikos terminai. Kaunas: „Šviesa“.
3. Laužikas, J. (1993). Švietimo integracijos pagrindai//Pedagoginiai raštai. Kaunas: „Šviesa“.
4. Lukšienė, M. (2000). Jungtys. Vilnius: Alma littera.
5. Maceina, A. (1990). Pedagoginiai raštai. Kaunas: „Šviesa“.
6. Šidlauskas, A. (1989). Lietuvių tautinė kultūra ir dabartis//Tautinis mentalitetas. Vilnius: „Mintis“.

LINKS BETWEEN PEDAGOGY AND CULTURE IN TRAINING PRE-SCHOOL TEACHERS

Summary

Teacher training is a very important field of education. Their students', i.e. future citizens' motivation to learn, ability to be oriented in a fast-developing world depends to a great extent on the teacher's competence and knowledge.

The training of pre-school teachers is especially important. It helps the trainee teacher to lay the ground for his/her career, acquire skills necessary to provide the pre-school children with equal opportunities to start successful learning. The knowledge of pedagogy and application of its methods uncover the content of education based on cultural heritage and contemporary phenomena. The article analyses a topical problem: is it possible to claim that the relations allowing future teachers to improve their understanding of the meaning of becoming a specialist are emerging in the link between pedagogy and culture in the educational context of sustainable development. The article consists of two chapters. The first chapter deals with the analysis of the essence of pedagogy and culture, their correlation; it provides the insights of Lithuanian philosophers, teachers and cultural specialists on the congruential dependence of pedagogy and culture. The second part analyses students' answers to the provided questions, discusses the results of the analysis, its process.

Keywords: culture, pedagogy, sustainable development education, sophistication.

PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMAS/- IS TYRINĖJIMAI, EKSPERIMENTAIS, ATRADIMAI

Eglė Bardauskaitė, Asta Jakimavičienė, Raimonda Sadauskienė

Kauno kolegija Justino Vienožinskio menų fakultetas, Mackevičiaus g. 27 LT 44259 Kaunas

Anotacija. Priėsmokyklinio amžiaus vaikas jau turi stiprų mokymosi poreikį, tačiau dar nėra mokinyš, tad vaiko pasiekimai socialinės kompetencijos aspektu, priklausys ir nuo to, kokius ugdymo/-si metodus taikys pedagogas, kaip sužadins vaiko norą pažinti: ar skatins natūralią vaiko brandą, ar vaiko kompetencijas ugdys atsižvelgdamas į kiekvieno individualumą, polinkius, poreikius ar, paprasčiausiai, vaiko pasaulį pavers organizuotu rengimu mokyklai. Priėsmokyklinio ugdymo procese taikytini vaikui patrauklūs ugdymo/-si metodai, kurie stiprina vaiko mokymosi motyvaciją, skatina smalsumą, plėtoja mąstymo, kūrybiškumo gebėjimus, ugdo vaiko charakterį, atitinka vaiko raidos ypatumus, išlaisvina vaiką nuo priklausomybės suaugusiems ir sudaro palankias sąlygas ugdyti/-s kompetencijoms. Ugdymo praktika ir teorija dažnai prieštarauja, nes pedagoginėje praktikoje vis dar vyrauja į mokymą orientuoti ugdymo metodai ir siekiama į pedagogą, o ne į vaiką orientuotų tikslų. Todėl kyla probleminiai klausimai, kokius socialinės kompetencijos ugdymo/-si būdus ir metodus renkasi priešmokyklinio ugdymo pedagogai? Kuo socialinės kompetencijos ugdymas/-is eksperimentais, tyrinėjimais ir atradimais naudingas priešmokyklinuko socialinės kompetencijos plėtotei? Kaip dažnai ugdymo praktikoje taikomi patirtinio ugdymo/-si metodai? Priėsmokyklinio amžiaus vaikų socialinės kompetencijos ugdymo/-si tyrinėjimais, eksperimentais, atradimais tyrimas, kuriame dalyvavo Kauno miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbantys priešmokyklinio ugdymo pedagogai ir priešmokyklinio amžiaus vaikų tėvai, vyko 2016 metų kovo – balandžio mėnesiais. Tyrimo metodas – apklausa (raštu). Tyrimu atskleista, kaip socialinė kompetencija suprantama priešmokyklinio ugdymo/-si kontekste, kokius būdus priešmokyklinio amžiaus vaikų socialinei kompetencijai ugdyti/- is renkasi pedagogai ir kokiems ugdymo metodams prioritetą teikia tėvai, kuo patirtinis ugdymas/-is, gali būti naudingas socialinės kompetencijos raidai ir priešmokyklinio amžiaus vaikų socialiniai brandai.

Raktiniai žodžiai: Priėsmokyklinis ugdymas, Priėsmokyklinis amžius, Socialinė kompetencija, Patirtinis ugdymas/-is, Eksperimentai, Tyrinėjimai, Atradimai.

Temos aktualumas ir problema. Priėsmokyklinio amžiaus vaikas išgyvena sudėtingą raidos laikotarpį, kuris lemia tolesnio ugdymosi mokykloje sėkmę. Anot O. Monkevičienės (2003), kad priešmokyklinių grupių ir pradinių klasių pedagogai galėtų kurti vaiko gyvenimui ir ugdymuisi palankų mikroklimatą, kad tenkintų jo poreikius, kad lengvai įveiktų amžiaus ypatumų sąlygotas problemas, itin svarbu išmanyti psichologinius šio amžiaus vaiko ypatumus, tenkinti vaiko poreikius. Mokyklinė vaiko branda apima fizinę, intelektinę, socialinę, praktinę brandą. Socialinė branda yra vadinama paprasčiausia savikontrolė, susivaldymas, adekvatus savęs suvokimas ir savigarba, gebėjimas siekti tikslų, bendrauti, bendradarbiauti, prisitaikyti, noras būti moksleiviu (Glebuviėnė, 2000). Tačiau, anot O. Monkevičienės (2000), nors socialinis emocinis dabarties vaikų brandumas mokyklai geras, jis – netolygus. Kaip anatai, nors savikontrolės gebėjimai, praktiniai įgūdžiai, teigiamas savęs vertinimas, ugdymosi motyvacija, daugelio tyrimų duomenimis, vertinama labai gerai, priešmokyklinio amžiaus vaikų socialiniai gebėjimai ir adaptyvumas vystosi žymiai silpniau. Taigi, galima manyti, socialinė vaiko branda ir socialinė kompetencija yra problemų galintis kelti vaiko brandumo mokyklai aspektas.

Anot G. Šeibokienės (2002), priešmokyklinio amžiaus vaikas jau turi stiprų mokymosi poreikį, tačiau dar nėra mokinyš, tad vaiko pasiekimai socialinės kompetencijos aspektu, priklausys ir nuo to, kokius ugdymo/-si metodus taikys pedagogas, kaip sužadins vaiko norą pažinti: ar skatins natūralią vaiko brandą, ar vaiko kompetencijas ugdys atsižvelgdamas į kiekvieno individualumą, polinkius, poreikius ar, paprasčiausiai, vaiko pasaulį pavers organizuotu rengimu mokyklai. Priėsmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje (2014) teigiama, kad ugdymo procese taikytini ugdymo/-si metodai, privalo būti patrauklūs vaikui, stiprinti jo mokymosi motyvaciją, skatinti smalsumą, plėti mąstymo, kūrybiškumo gebėjimus, ugdyti charakterį bei atitikti vaiko raidos ypatumus. A. Juodaitytės (2004) teigimu, ugdymas turi būti orientuotas į vaiką, tai yra toks, kuris išlaisvina vaiką nuo priklausomybės suaugusiems ir sudaro palankias sąlygas ugdyti/-s kompetencijoms. Tačiau, ugdymo praktika ir teorija dažnai prieštarauja, nes pedagoginėje praktikoje vis dar vyrauja į mokymą orientuoti ugdymo metodai ir siekiama į pedagogą, o ne į vaiką orientuotų tikslų (Grinevičiūtė, Kochanskienė ir kt., 2014).

Todėl kyla probleminiai klausimai, kokius priešmokyklinio amžiaus vaikų socialinės kompetencijos ugdymo/-si būdus renkasi pedagogai praktikai ir kokiems metodams prioritetą skiria priešmokyklinio amžiaus vaikus auginantys tėvai? Kuo socialinės kompetencijos ugdymas/-is eksperimentais, tyrinėjimais ir atradimais gali būti naudingas priešmokyklinuko socialinei kompetencijai? Kaip dažnai ugdymo praktikoje taikomi patirtinio ugdymo/-si metodai?

Straipsnio tikslas – išanalizuoti priešmokyklinio amžiaus vaikų socialinės kompetencijos ugdymą/- si tyrinėjimais, eksperimentais, atradimais.

Uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti priešmokyklinio amžiaus vaikų socialinės kompetencijos ugdymą/-si tyrinėjimais, eksperimentais, atradimais.
2. Atlikti priešmokyklinio amžiaus vaikų socialinės kompetencijos ugdymo/-si tyrinėjimais, eksperimentais, atradimais tyrimą; pateikti tyrimo rezultatus.

Tyrimo metodai:

- mokslinės literatūros analizė, skirta pagrįsti tyrinėjimų, eksperimentų, atradimų reikšmę vaiko socialinės kompetencijos raidai.
- Apklausos (raštu), skirta išsiaiškinti tėvų ir pedagogų požiūrį į priešmokyklinio amžiaus vaikų socialinės kompetencijos ugdymą/-si tyrinėjimais, eksperimentais ir atradimais.

Straipsnį sudaro trys dalys. Pirmoje dalyje pateikiami teoriniai tyrimo aspektai. Antroje pristatoma tyrimo metodika ir organizavimas. Trečioje – apibendrinami tyrimo rezultatai. Straipsnio pabaigoje pateikiamos tyrimo išvados.

1. Teoriniai priešmokyklinio amžiaus vaikų socialinės kompetencijos ugdymo/- si tyrinėjimais, eksperimentais, atradimais aspektai

Socialinės kompetencijos samprata. Terminas “socialinė kompetencija” aiškinamas keleriopai. Atskaitos tašku reikėtų laikyti apibūdinimą *socialinė*. „Tarptautinių žodžių žodyne“ nurodyta, kad žodžio *socialinis* reikšmė turi būti aiškinama taip – „visuomenės, visuomeninis“ (TŽŽ, 2004). Vadinasi, skirtingų autorių pateikiamuose termino socialinė kompetencija aiškinimuose turi būti bendroji dalis, kurioje akcentuojama svarbiausia šios kompetencijos aktualizacijos erdvė – visuomenė.

„Priešmokyklinio ugdymosi standarte“ (2003), socialinė kompetencija apibrėžiama kaip vaiko gebėjimas gyventi ir būti kartu. Tai, kad ši kompetencija yra deramai išugdyta, pasak dokumento autorių, parodo keli aspektai. Pirmiausia svarbu pastebėti, kad vaikas pasitiki ir savimi, ir kitais žmonėmis, nelaukia iš aplinkos blogio. Jis supranta ne tik savo norus, poreikius ir jausmus, geba juos pavadinti, bet, stebėdamas aplinką, tą patį gali pasakyti ir apie kitus žmones, jų emocijas. Tai leidžia vaikui adekvačiai elgtis atitinkamose situacijose: kai reikia, paprašyti pagalbos, suteikti pagalbą kitam žmogui, pasirinkti tinkamus elgesio modelius pasikeitus aplinkybėms, pavyzdžiui, namuose, parduotuvėje, nuėjus į svečius arba pas gydytoją. Anot B. Taborsky, RF. Oliveira (2012), socialinės kompetencijos ugdymas suteikia galimybę formuoti ateities visuomenę su priimtiniu socialiniu elgesiu. „Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje“ (2014), socialinės kompetencijos turinys pateikiamas kaip kelių ugdymo sričių derinys. Programos autoriai nurodo, kad socialinę kompetenciją sudaro kelios „ugdymo sritys: vaiko santykis su pačiu savimi (savivoka, savivertė ir saviugda), santykiai su bendraamžiais, santykiai su suaugusiais (šeimos nariais, globėjais, priešmokyklinio ugdymo pedagogu ir kitais mokytojais) ir santykiai su gamtine, socialine, kultūrine aplinka“. Palyginti su „Priešmokyklinio ugdymosi standartu“ (2003), aptariamame dokumente socialinės kompetencijos realumo požymiai yra kiek konkretesni. Tai, kad vaiko socialinė kompetencija yra pasiekusi pageidautiną lygį, konstatuojama įvertinus kelis rodiklius. Vaikas suvokia save kaip unikalų, besikeičiantį ir tobulėjantį asmenį. Jis moka atpažinti savo ir kitų emocijas, jas deramai išreikšti. Vaikui nekyla esminių problemų skirtingose situacijose bendraujant su skirtingais žmonėmis, jis geba toleruoti tai, kas nėra įprasta. Priešmokyklinukas suvokia, kokios yra socialinio gyvenimo taisyklės, jų laikosi. Socialinė kompetencija siejama ir su tautinio ir kultūrinio tapatumo ugdymusi, pilietiškumu, dėmesiu, pagarba kitoms kultūroms.

Patyrusios pedagogės (Gerčienė-Leonienė, Ragauskienė ir kt., 2011) teigia, kad socialinė kompetencija yra toks elgesys ir jo formos, kurias vaikas įvaldo, kad galėtų dalyvauti socialiniame gyvenime, prisitaikyti prie skirtingų socialinių kontekstų / reikalavimų (mokykla, šeima, visuomenė), efektyviai ir konstruktyviai spręstų konfliktus. Todėl vaiko socialinės kompetencijos ugdymas/-is galimas tik būnat tarp bendraamžių, tad, minėtų autorių teigimu, darželio aplinka su grupės mikroklimatu, jos narių santykiais yra socialinės kompetencijos ugdymosi prielaida. Nustatyta, kad priešmokyklinio ugdymo įstaigas lankiusių šešiamečių brandumo mokyklai lygis yra aukštesnis. Vadinasi, geriau išvystyta ir jų socialinė kompetencija (Masiliauskienė, 2006).

Socialinės kompetencijos turinys priešmokykliniame amžiuje. „Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo“ (2011) 4 straipsnyje teigiama: „Ugdymo turinį sudaro tai, ko mokoma ir mokomasi, kaip mokoma ir mokomasi, kaip vertinama mokinių pažanga ir pasiekimai, kokios mokymo ir mokymosi priemonės naudojamos“. Taigi, kurdami ugdymo programas pedagogai turi kelti tris esminius klausimus: ko siekiama? Kodėl? Kaip siekiama? Kodėl? Kiek pasiekama? (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2013).

„Bendrojoje priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programoje“ (2014) skiriamos esminės socialinės kompetencijos ugdymo/-si sritys: savireguliacija ir savikontrolė; santykiai su suaugusiais; santykiai su bendraamžiais; savivoka ir savigarba; emocijų suvokimas ir raiška.

Savivokos ir savigarbos raiška. Priešmokyklinio amžiaus vaikas bando suvokti save, mokosi save gerbti, todėl jam reikia suaugusiųjų pagarbos (Monkevičienė, 2003). Šešerių metų vaikas, turintis išvystytą šį socialinės kompetencijos aspektą, supranta, kad jis yra, buvo ir bus, tai yra, suvokia asmenybės tapatumą, priskiria save atitinkamai lyčiai, šeimai arba grupei. Pabrėžiama, kad vaikas pasitiki savimi ir savo gebėjimais, palankiai kalba apie save, tikisi, kad kitiems jis patinka, supranta ir gina savo teises būti ir žaisti kartu su kitais (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2013). Vaikas moka apibūdinti save, įvertinti gerąsias ir blogąsias savo savybes, žino, kuo nori būti užaugęs, saugo asmenines ribas. Kadangi priešmokyklinio amžiaus vaikas nori mokytis, jis jau gali apibrėžti tai, kas yra įdomu, geba sutelkti dėmesį į konkrečią veiklą. Vaikas suvokia, kad, norint išmokyti, reikia bandyti, vadinasi, gali pasitaikyti ir klaidų. Tokio amžiaus žmogus jau suvokia taisyklių esmę, geba jų laikytis. Šešiametis gali apibūdinti gerą ir blogą elgesį, pateikti pavyzdžių. Jis priima pokyčius ir savo požiūrį į juos (Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa, 2014). O. Monkevičienė (2002) pabrėžia, kad priešmokyklinio amžiaus vaikui būdingas optimistinis savivaizdis, nors jis ir nepastovus kintantis. Kiekvienas raidos ar emocinių problemų neturintis vaikas save vertina teigiamai. Taip pat šio amžiaus vaiko savivaizdžiui minima mokslininkė priskiria paprastumą, visuminį pobūdį, konkretumą, absoliutumą, pabrėžia, kad būtent šiuo laikotarpiu jis kinta nuo viešo iki privataus. Nors priešmokyklinio amžiaus vaiką nuo pradinių klasių mokinio skiria nedidelis laiko tarpas, bet jo metu vyksta esminiai savęs suvokimo ir savigarbos kitimai. Vadinasi, jeigu iki priešmokyklinio amžiaus šis socialinės kompetencijos aspektas išugdytas nebuvo, toliau gali kilti didesnių problemų.

Emocijų suvokimas ir raiška. „Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše“ (2013), pabrėžiama vaiko gebėjimo ne tik suvokti savo emocijas, bet ir jas išreikšti svarba. Esminė su šia šešerių metų vaiko socialinės kompetencijos dalimi siejama nuostata laikomas faktas, kad toks vaikas domisi savo ir kitų emocijomis ir jausmais, kitaip tariant, domisi tiek ilgiau trunkančiais emocinio gyvenimo reiškiniais, tiek tuo, kas yra sukeliama konkretaus įvykio. Esminiu gebėjimu vadinamas priešmokyklinuko siekis atsiliepti į kitų žmonių emocijas, keisti savo elgesį.

Savireguliacijos ir savikontrolės raiška. Vertinant priešmokyklinio amžiaus vaiko savireguliaciją ir savikontrolę, remiamasi esmine nuostata akcentuojančia vaiko gebėjimą sutelkti dėmesį, būti kantriu, gebėti valdyti emocijų raišką ir elgesį (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2013). Vadinasi, vaikui svarbu ne tik mokėti sutelkti dėmesį į vieną veiklą, bet ir įstengti nusiraminti, jeigu konkrečiu metu vyrauja labai intensyvi emocijų raiška, bandyti kontroliuoti savo emocijas ir su jomis galimai susijusius veiksmus. O. Monkevičienė (2002) pabrėžia, kad dėl su emocijų sfera susijusių problemų neretai būna kalti ir suaugusieji, nes jie bando savaip reguliuoti emocijų raišką, įsivaizduodami, kad viską daro gerai: verčia vaiką emocijas reikšti kuo silpniau arba stipriau, palyginti su tais jausmais, kurie tuo metu iš tiesų išgyvenami, išvis nerodyti to, kas jaučiama arba rodyti kitas emocijas. Tai matydamas vaikas dar labiau susipainioja. Todėl išeitis būtų viena – atvirai kalbėtis apie įvairius jausmus, juos įvardyti, aiškintis, dėl ko vienas ar kitas jausmas kilo, mokytis pripažinti ir priimti visus jausmus, nedraudžiant jausti, neskirstant jausmų į gerus ir blogus (Monkevičienė, 2002).

Priešmokyklinuko santykiai su suaugusiais. Vaikas, kurio socialinė kompetencija yra išugdyta, nebijo suaugusių, nusiteikęs su jais bendrauti ir bendradarbiauti. Ši nuostata, remiantis „Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašu“ (2013), reiškia ne tiesiog paprastą paklusimą suaugusio žmogaus valiai, bet tokį bendravimą, kuris yra naudingas abiem šalims. Dokumente teigiama, kad vaikas pasitiki pedagogais, juos gerbia, ramiai jaučiasi su jais kasdieninėje ir neįprastoje aplinkoje, iš jų mokosi, drąsiai reiškia jiems savo nuomonę, tariasi, derasi; žino, kaip reikia elgtis su nepažįstamais suaugusiais. Priešmokyklinio amžiaus vaikui tai labai svarbu, nes jis rengiasi bendravimui su naujais ir, dažniausiai, jam kol kas menkai pažįstamais suaugusiais žmonėmis – mokytojais. Kaip rodo atlikti tyrimai, dalis priešmokyklinio amžiaus vaikų jaučia nerimą, susijusį su būsimu mokyklos lankymu (Milašauskienė, Zambacevičienė ir kt., 2008). L. Valiukienė, E. P. Zambacevičienė (2005), tyrusios pirmos klasės adaptaciją, pastebėjo, kad labiausiai vaikai nerimavo dėl savo santykių su suaugusiais. A. Juodaitytės (2000), atliktos 5–6 metų vaikų apklausos rezultatai rodo, kad didesnė dalis tirtų vaikų nenori eiti į mokyklą dėl galimo teigiamų emocinių santykių su suaugusiais ir bendraamžiais pasikeitimo bei prastesnės emocinės savijautos mokykloje. Jeigu vaikas dar iki mokyklos jaučia nepasitikėjimą suaugusiais, bijo klausti ir tartis, jau pats išėjimas į mokyklą dar iki tiesioginės pažinties su ja kelia didžiulį stresą. E. Masiliauskienės (2006) aprašytas tyrimas atskleidė, kad suaugusiais pasitiki tik dalis šešiamečių. Anot E. Masiliauskienės (2006), pedagogai ir tėvai turėtų nuoširdžiai bendrauti ir bendradarbiauti su kiekvienu vaiku, nepažeisti jo intereso, stengtis tapti jiems tinkamo elgesio modeliu. Vaikas, kurio socialinė kompetencija išvystyta, suaugusį suvokia ne kaip

priziūrėtoją, bet kaip sektiną pavyzdį, patarėją. Priešmokyklinio amžiaus vaikui smagu jaustis giminės, šeimos nariu, suvokti, kad jo nuomonės išklausoma ir paisoma. Jis taip pat siekia atsižvelgti ir į kitus žmones, ginčytinose situacijose siekti kompromiso. Buvimas švietimo įstaigos bendruomenės nariu dar labiau sustiprina vaiko savivertę (Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa, 2014). D. Luckuvienė (2008) pabrėžia, kad „vienas iš svarbiausių socialinės kompetencijos bruožų yra vaiko gebėjimas interpretuoti taisykles, o ne tik jomis akiai sekti, nors suaugusieji dažnai beatodairiškai to reikalauja. Ugdymo procese suaugusieji ne visada sudaro sąlygas, būtinas vaiko socialinei kompetencijai reikštis. Dažnai visas dėmesys skiriamas vaiko elgesio pagal taisykles formavimui, o ne vaiko saviraiškai ir socialinės kompetencijos plėtojimui/-si (Luckuvienė, 2008).

Priešmokyklinuko santykiai su bendraamžiais. Pagrindinė nuostata apibūdinanti santykius su bendraamžiais, yra teigiamas vaiko požiūris į juos, nusiteikimas ne tik bendrauti, bet ir veikti kartu. Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje (2014) teigiama, kad paprastai tokio amžiaus vaikas jau turi bent vieną draugą ir yra nusiteikęs bendrauti kitais vaikais (supranta norus, gali paguosti, pasirūpinti). Priešmokyklinio amžiaus vaikas suvokia, kas yra gerai, kas blogai, gali numatyti savo veiksmų ar žodžių pasekmes. Vaikas suvokia bendradarbiavimo esmę ir jį reglamentuojančių taisyklių paskirtį. supranta žmogaus savijautą savijautą atitinkančius ženklus. Vaikas suvokia, kad žmonės skirtingi, o norint bendros veiklos tuos skirtumus reikia priimti ir toleruoti. Akivaizdus ir noras priklausyti grupei, tapti grupės nariu (Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa, 2014).

Apibendrinant galima teigti, kad socialinės kompetencijos turinyje skiriamos penkios tarpusavyje susijusios esminės sritys: savireguliacija ir savikontrolė; santykiai su suaugusiais; santykiai su bendraamžiais; savivoka ir savigarba; emocijų suvokimas ir raiška. Tai, kas pasiekta darželyje socialinės kompetencijos aspektu, paprastai, yra ir geros vaiko savijautos pirmoje klasėje prielaida. Tačiau, reikia nepamiršti, kad socialinę kompetenciją kaip (ir visas kitas) ugdo ne tik ikimokyklinio ugdymo įstaiga, bet ir šeima. Taigi, norint, kad būtų pasiektas aukštas socialinės kompetencijos išsivystymo lygis, būtinas glaudus pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas (Tijūnėlienė, Jonutytė, 2009).

Socialinės kompetencijos ugdymo/-si metodai. Mokslinėje literatūroje ir dokumentuose akcentuojami skirtingi, į vaiką orientuoti socialinės kompetencijos metodai. Esminiai dabarties tendencijas atitinkantys metodai – tai vaiko ugdymas/-is per žaidimus bei ugdymas/-is patirtį – tyrimus, eksperimentus, atradimus.

Ugdymas/- is tyrinėjimais, eksperimentais, atradimais – tai aktyvi vaikų veikla, kuri labai svarbi pažinimo kompetencijos plėtoje. Kadangi kompetencijos, kurias siekiama išugdyti priešmokyklinio ugdymo įstaigoje, glaudžiai tarpusavyje susijusios, galima daryti prielaidą, kad tyrinėjimai, eksperimentai ir atradimai padeda ugdyti ir socialinę kompetenciją. Kai vaikas tyrinėja, eksperimentuoja ir atranda, jis kaupia patirtį, diskutuoja, pratinasi sutelkti dėmesį, kritiškai mąstyti ir samprotauti. Minėti ugdymo/- si būdai lavina ir fizinius gebėjimus, nes geriau koordinuojami ryšiai tarp rankos ir akies, lavėja pojūčiai. Anot P. Caughlin (1997), vaikai geriausiai vystosi tada, kai patys renkasi patirties kaupimo būdą. Patikimiausios žinios kaip tik ir yra tos, kurias vaikas iš aplinkos gauna pats, nes jos ateina tiesiogiai, yra patikrintos, todėl galima daryti prielaidą, kad tyrinėjimų, eksperimentų ir bandymų metodas laikui bėgant turėtų būti dar dažnesnis, nes, didėjant pasaulio įvairovei, jį pažinti bus įmanoma tik remiantis tiesioginiu patyrimu – tiriant, bandant ir eksperimentuojant.

O. Monkevičienės (2004) teigimu, priešmokykliniame amžiuje sėkmingas vaiko bendravimas priklauso nuo žinių, gautų per patirtį. Minėta mokslininkė atskleidžia su socialine kompetencija siejamo mokėjimo prisitaikyti, kuris priklauso nuo vaiko socialinių įgūdžių lygio, esmę. Adaptyvumą, pasak O. Monkevičienės (2004), rodo gebėjimas laisvai jaustis naujoje aplinkoje – atsargiai apžiūrėti, tyrinėti, susirasti žaidimų draugų; ramiai ar net džiugiai priimti pokyčius aplinkoje – pastebėti, kas pasikeitė ir tai pritaikyti savo veiklai, domėtis naujais daiktais, priemonėmis, žaislais – prieiti, apžiūrėti, tyrinėti, išbandyti žaidžiant; lengvai perimti ir išmokti naujus ugdymosi būdus – eksperimentuoti, išmėginti naujus vaidybos būdus, dailės technologijas ir kita. Vadinasi, kuo daugiau vaikas turės galimybių apžiūrėti, tyrinėti ir eksperimentuoti, tuo bus geresnės jam sudarytos sąlygos plėtoti adaptyvumo gebėjimus. O. Monkevičienė (2004) siūlo priešmokyklinio amžiaus vaikų veiklai numatyti įvairių idėjų. Jeigu tos idėjos naujos, netikėtos, vaikas imsis tyrinėjimų, norės idėjas įgyvendinti ir taip kaups socialinę patirtį, ugdyt/-is socialinę kompetenciją.

Socialinės kompetencijos raidai naudingi ir kūrybiniai žaidimai. Kaip teigia P. Caughlin (1997), siužetiniuose - vaidmeniniuose žaidimuose beveik visada dalyvauja keli vaikai, kas reiškia, kad žaidimo daromas poveikis itin svarbus vaiko socialinei raidai. Interpretuodami įvairias situacijas, susijusias su žmonių bendravimu, žaidime vaikai mokosi spręsti problemas, gebėjimą tartis, derėtis, išsklausti, argumentuoti, pritarti draugo nuomonei, nuotaikas reikšti ir sieti su atitinkamomis veido išraiškomis (Monkevičienė, 2004). Tyrinėjimai, eksperimentai ir atradimai, orientuoti į socialinę kompetenciją, pasitelkiami beveik visų siužetinių-vaidmeninių žaidimo metu. Pavyzdžiui, vaikas niekada gali nežinoti, ar

gerai jis iššifravo kito žmogaus skleidžiamus ženklus, tad pasirinktas atsako į emocijų būdas jau yra kaip eksperimentas. O. Monkevičienė (2004) pabrėžia, kad kuo įvairesnėse situacijose vaikas skatinamas atspėti kito ketinimus, įvardyti savo ketinimus ir siūlyti įvairius elgesio būdus tuo sukaupiama turtingesnė socialinė patirtis.

Socialinės kompetencijos raidai įtakos turi ir priešmokyklinės grupės aplinka. Pabrėžiama, kad dabarties grupė turėtų būti panaši į vaikams skirtą aktyvios veiklos studiją, tyrimų, problemų sprendimo ieškojimų ir atradimų erdvę, orientuotą į vaiką, pritaikytą vaikams (Landsbergienė, Jankauskienė, 2003). Leisdami laiką tokioje aplinkoje vaikai turės daugiau paskatų tirti, daryti eksperimentus ir atrasti. Tik turėdamas galimybę rinktis ir sulaukdamas suaugusiųjų palaikymo vaikas ims pasitikėti savimi, savo jėgomis, suaugusiais žmonėmis ir plėtos socialinę kompetenciją.

Ugdymo/-si tyrinėjimais, eksperimentais ir atradimais privalumai ir trūkumai. Tyrinėjimas – tai procesas, kai atidžiai žiūrint, klausant, uodžiant, liečiant, klausinėjant, ieškant informacijos įvairiuose šaltiniuose sužinoma apie gyvosios ir negyvosios gamtos objektus bei reiškinius, žmogaus sukurtus daiktus, žmonių gyvenimą. Tyrinėjimas apima ir bandymus (eksperimentus), kai keičiame daiktus ar medžiagas, aplinkos sąlygas (Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos, 2015). Mokslininkai yra nustatę, kad kiekvienas vaikas iš esmės yra linkęs perprasti pasaulį jį tirdamas (Caughlin, 1997), o patogiausias būdas vaikui suvokti dalykų esmę yra tiesioginė veikla.

Kaip teigia D. T. Dodge (2007), tyrinėjimai daro teigiamą poveikį visavertei priešmokyklinio amžiaus vaiko raidai. Kai ugdymo specialistas kartu su vaikais imasi tirti, eksperimentuoti ir atrasti, vaikams jis užduoda daug klausimų. Viskas, kas yra šalia, gali būti stebima, komentuojama. Vaikai mąsto (vadinasi, ugdomi jų mąstymo įgūdžiai, gebėjimas samprotauti), kol, ugdytojui padedant, atranda sprendimą. Tyrinėdami vaikai ne tik gauna patirties kaip suvokti fizinius reiškinius, susipažįsta su objektų fizinėmis savybėmis, formuojasi jų supratimas, ką reiškia paprasčiausios fizinės daiktų savybės (Dodge, 2007), bet drąsiai susipažįsta su nefiziniu pasauliu – santykių tarp žmonių raida, emocijų kaita, gebėjimas įsijausti į kito žmogaus padėtį. Pavyzdžiui, priešmokyklinio amžiaus vaikas gali visiškai neturėti atitinkamos veiklos patirties. Kaip antai, jis visur eina tik su vyresniais šeimos nariais, todėl nežino, kaip elgtis, jeigu nepažįstamas žmogus užkalbina tada, kai šalia nėra jokių artimų žmonių. Turėdamas tikslą ugdyti šį socialinės kompetencijos aspektą, ugdytojas gali sukurti atitinkamą situaciją, kurioje vaikai bus priversti ieškoti išeikių. Ar kalbėtis su nepažįstamu žmogumi? Ką galima pasakoti apie savo tėvus ir namus? Ar galima imti iš svetimų žmonių saldumynus? Užduodamas tokius ir panašius klausimus pedagogas skatins vaikus samprotauti (Kas bus, jei vaikas papasakos, kad tėvų nėra namie? Kas gali būti, jeigu vaikas paims iš svetimo žmogaus rankų saldainį arba eis kartu su juo?). Turtės vaikų žodynas, jie mokysis diskutuoti, nes nuomonės gali skirtis.

J. Augustinavičienė (2002) pastebėjo, kad tai, jog vaikai atlieka eksperimentus, daro teigiamą poveikį jų įvairiapusei raidai. Palaipsniui susiformuoja gebėjimai bendrai veikti, susikaupti, vaikai tampa pastabesni ir išradingesni, aktyvesni, tvarkingesni, taupesni. Galima teigti, kad ši veikla vertinga dar ir tuo, kad tam tikra prasme ji pati save motyvuoja. Kuo vaikai daugiau eksperimentuoja, tuo daugiau eksperimentavimo įgūdžių jie įgyja. Turėdami daugiau eksperimentavimo įgūdžių, vaikai dažniau linkę šį pasaulio pažinimo būdą pasitelkti problemoms spręsti, o tai juos dar ir drąsina.

Kadangi šiuolaikiniai ikimokyklinio amžiaus vaikai išgyvena stiprų globalizacijos poveikį, tyrinėjimų, eksperimentų ir atradimų metodą svarbu taikyti ir ugdant vieną iš socialinės kompetencijos aspektų – santykį su kultūrine aplinka, tai yra vaiko suvokimą, kokiai tautai ir kokiai kultūrai jis priklauso. Ugdymas turi būti įtraukiantis, nenuobodus, viskas turi vykti kuo natūraliau. Vaikams sudaromos sąlygos perimti liaudies tradicijas kuo įvairesniais, vaikui priimtinais būdais (klausantis, įsižiūrint, įsijaučiant, paliečiant, tyrinėjant, eksperimentuojant, stebint, aktyviai veikiant) ir formomis (išvykos, ekskursijos, susitikimai su tautodailininkais, liaudies dainininkais, folkloro kolektyvais, edukacinės programos, projektai, pramogos, vakaronės, liaudies menininkų darbo proceso stebėjimas ir aktyvus dalyvavimas) (Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos, 2015).

Vis dėlto negalima teigti, kad eksperimentai, bandymai, atradimai yra vienintelis būdas, tinkamas socialinei kompetencijai ugdyti/-is. Pirmiausiai, šis būdas gali būti sunkiau pritaikomas kai kuriems socialinės kompetencijos aspektams, kaip antai, vaiko santykis su pačiu savimi ne visada gali būti ugdomas patirtiniu būdu, nes kartais tiesiog reikalinga saviugda. Antra, socialinė kompetencija vis dėlto dažniausiai orientuota į žmogų, į bendruomenę. Žmonės labai skirtingi, todėl tas atradimas, kuris atrodo savaime suprantamas vienu atveju, kitu atveju gali būti visai neriimtinas, netaikomas. Trečia, niekada, nežinoma, ar vaikas neperžengs kad ir formalių situacijos ribų. Juk gali būti toks atvejis, kai eksperimentuojantis, tiriantis ir atrandantis vaikas pasiels (ką nors pasakys, atliks realų fizinį veiksmą) taip, kad arba bus įskaudintas, nukentės kitas žmogus (vaikas arba suaugusysis), arba pavojus iškils paties tyrėjo saugumui. Pavyzdžiui,

santykiams su suaugusiais gerinti sukurta situacija gali būti vienaip sprendžiama darželyje, kai ugdytojai tik modeliuoja veiksmą ir kartu su vaikais aptaria sprendimo galimybes ir realybėje. Santykis tarp socialinei kompetencijai ugdyti/-is pasitelkiamų eksperimentų, tyrinėjimų ir atradimų metodo trūkumų ir privalumų pateiktas darbo autorių sudarytoje 1.1 lentelėje:

1.1. lentelė

Socialinės kompetencijos ugdymosi eksperimentais, tyrinėjimais ir atradimais privalumai ir trūkumai
(lentelė sudaryta darbo autorių, 2016).

Privalumai	Trūkumai
Ugdomas/- si vaikų gebėjimas susikaupti.	Neapima absoliučiai visų socialinės kompetencijos aspektų.
Ugdomas/- si vaikų gebėjimas veikti kartu.	Dėl pasaulio įvairovės su viena situacija gali būti siejama labai daug ir labai įvairių sprendimo būdų, kuriuos analizuodamas vaikas gali sutrikti.
Ugdomas/- si vaikų gebėjimas analizuoti.	Ne visada galima prognozuoti kitų žmonių (vaikų arba suaugusiųjų) reakcijas į vaiko bandymą eksperimentuoti.
Vaikai tampa išradingesni.	
Vaikai tampa pastabesni.	
Vaikai mokosi samprotauti.	
Vaikai mokosi diskutuoti.	
Turtėja vaikų žodynas.	
Lavėja vaikų pojūčiai.	
Tyrinėjimai, eksperimentai, atradimai koreliuoja su šių laikų vaikui būdingu smalsumu, noru viską pažinti tiesiogiai.	

Apibendrinant galima teigti, kad ugdymas/- is tyrinėjimais, eksperimentais, atradimais yra aktyvi vaikų veikla, padedanti plėtoti priešmokyklinio amžiaus vaikų socialinę kompetenciją. Jeigu vaikui sudaromos sąlygos saugiai tyrinėti, eksperimentuoti ir atrasti, jis kaupia patirtį, mokosi diskutuoti, lavina gebėjimą sukaupti dėmesį, plėtoja samprotavimo, kritiško mąstymo įgūdžius, sprendžia problemas, įsimena, suvokia (Caughlin, 1997). Šiuolaikinio ikimokyklinio ugdymo atstovai pabrėžia, kad paprastas žinių perteikimas jau nebėra aktualus – linkstama pereiti prie vaiko ugdymo/- si patirtimi. Ikimokyklinio amžiaus vaikai geriausiai ugdosi patys būdami aktyvūs – tyrinėdami visais pojūčiais, darydami, bandydami ir eksperimentuodami, stebėdami savo veiksmų pasekmes, diskutuodami, sprenddami problemas, dalydamiesi išvykų patirtimi ir kita (Ikimokyklinio ugdymo rekomendacijos, 2015). Be išvardytų tyrinėjimų, eksperimentų ir atradimų metodo privalumų ugdant/- is socialinę kompetenciją, reikia atkreipti dėmesį, kad šis metodas turi ir trūkumų. Pati ugdomosios kompetencijos specifika lemia tai, kad kai kurių situacijų rezultatą prognozuoti gali būti sunku, todėl jų baigtis kartais gali kelti pavojų vaiko saugumui. Negalima teigti, kad, remiantis šiuo metodu, gali būti ugdomi absoliučiai visi socialinės kompetencijos aspektai.

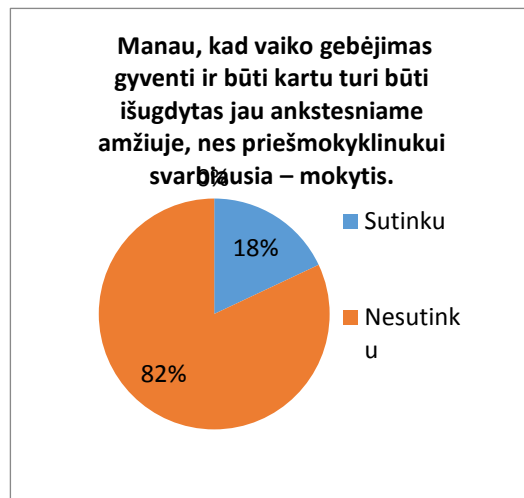
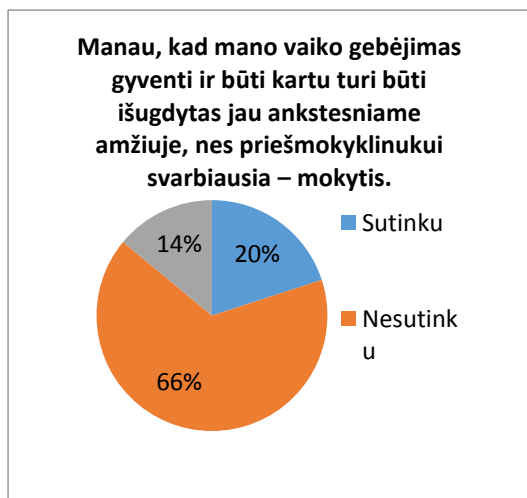
2. Tyrimo metodika ir organizavimas.

Siekiant atlikti priešmokyklinio amžiaus vaikų socialinės kompetencijos ugdymo/-si tyrinėjimais, eksperimentais, atradimais tyrimą, remtasi teorinėje straipsnio dalyje išskirtomis socialinės kompetencijos ugdymo/-si patirtiniais ugdymo/-si metodais charakteristikomis ir kriterijais. Pasirinktas tyrimo metodas – apklausa (raštu). Tyrimo instrumentus (anketas) pedagogams ir tėvams sudarė 21 uždaro formos teiginys ir 1 atviros formos klausimas. Tyrimo dalyvių nebuvo prašoma nurodyti demografinių charakteristikų, nes pagal tai tyrimo rezultatai nebuvo lyginami ir analizuojami. Tyrimas vyko 2016 metų kovo – balandžio mėnesiais dešimtyje Kauno kolegijos Justino Vienožinskio menų fakulteto Ikimokyklinio ugdymo katedros bazinių įstaigų Respondentų atrankai naudotas atsitiktinis atrankos metodas

Tyrimo dalyvavo 180 priešmokyklinio amžiaus vaikus auginančių tėvų bei 36 priešmokyklinio ugdymo pedagogai. Iš 180 anketų pateiktų tėvams grįžo 147, iš 36 anketų pedagogams - 34.. Tyrimo metu užtikrintas respondentų anonimiškumas. Tyrimo duomenys apdoroti SPSS kompiuterine programa.

3. Tyrimo rezultatai.

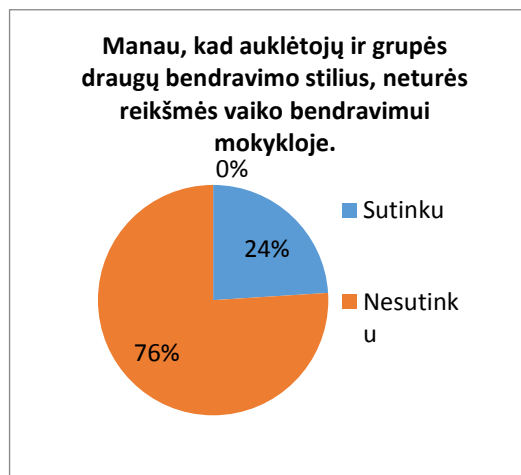
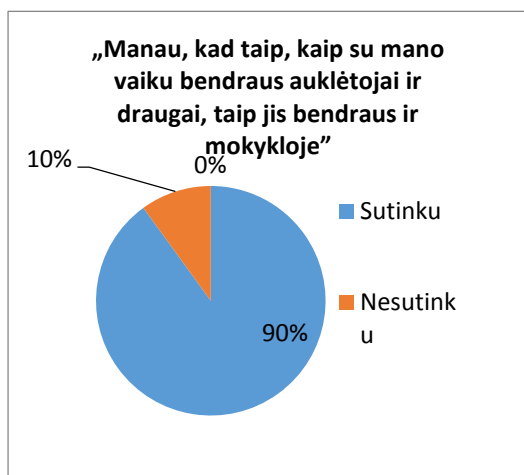
Tyrimu aiškintasi, ar tėvai ir pedagogai supranta socialinės kompetencijos reikšmę būsimam pirmokui. Teiginiais „Manau, kad vaiko/mano vaiko gebėjimas gyventi ir būti greta kitų turi būti išugdytas jau ankstesniame amžiuje, nes priešmokyklinukui svarbiausia – mokytis“, aiškintasi, ar socialinė kompetencija, tyrimo dalyvių nuomone, tiek pat svarbi priešmokyklinukui kaip ir kitos (pavyzdžiui, pažinimo) kompetencijos.



3.1. ir 3.2. pav. Socialinės kompetencijos reikšmė.

Apibendrinant respondentų atsakymus matyti, kad respondentai pripažįsta vaiko socialinio elgesio svarbą būsimam pirmokui ir socialinės kompetencijos nuostatų įgijimą vertina kaip vieną esminių priešmokyklinuko gebėjimų. Tačiau, nors didžioji tyrimo dalyvių mano, vaiko socializacija yra itin svarbus mokyklinės brandos rodiklis, 20 % tėvų ir 18 % pedagogų vis dėlto galvoja, kad priešmokyklinukui – svarbiausiai mokytis (3.1. ir 3.2. paveikslai).

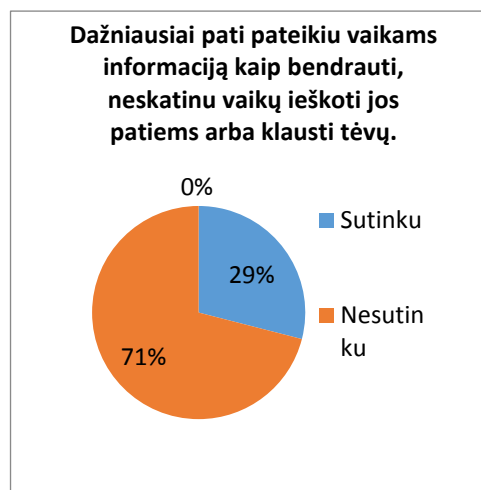
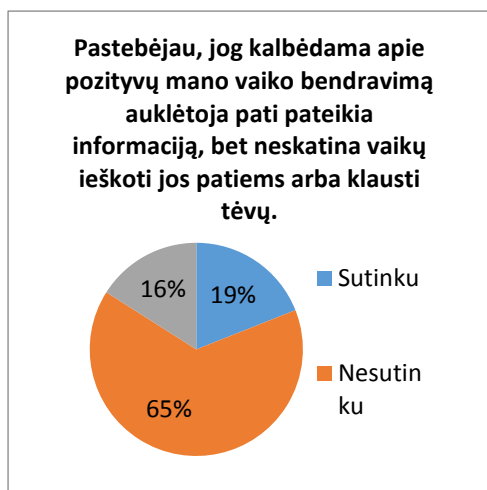
Tyrimu aiškintasi ir tėvų bei pedagogų požiūris į tai, ar darželio aplinka ir grupės bendruomenė gali lemti vaiko socialinės kompetencijos ugdymo/-si kokybę mokykloje. Respondentų atsakymai pateikti 3.3. ir 3.4. paveiksluose:



3.3. ir 3.4. pav. Darželio aplinkos svarba socialinės kompetencijos ugdymui/-si.

Kaip matyti paveiksluose 3.3 ir 3.4, tiek tėvai, tiek pedagogai įžvelgia tiesioginę socialinės kompetencijos bei darželio aplinkos santykio reikšmę vaiko tolesniam bendravimui ir savivertei. Respondentai sutinka, kad tai, kaip su vaiku bendraus pedagogai ir bendraamžiai priešmokyklinio ugdymo grupėje gali lemti ir tolesnę jo adaptaciją, bendravimo kokybę kitoje ugdymo institucijoje. Taigi, abiejų tyrimo dalyvių grupių nuomone, leisdami laiką „į vaiką orientuotoje aplinkoje“ priešmokyklinukai turi daugiau paskatų tirti, daryti eksperimentus ir atrasti (Landsbergienė, Jankauskienė, 2003), o taip pat pasitikėti savimi, savo jėgomis, suaugusiais žmonėmis bei plėtoti socialinę kompetenciją.

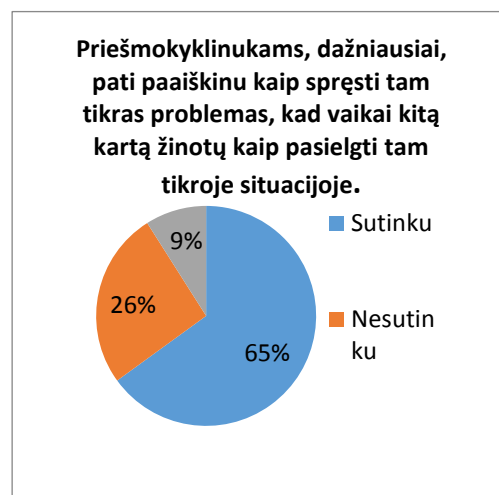
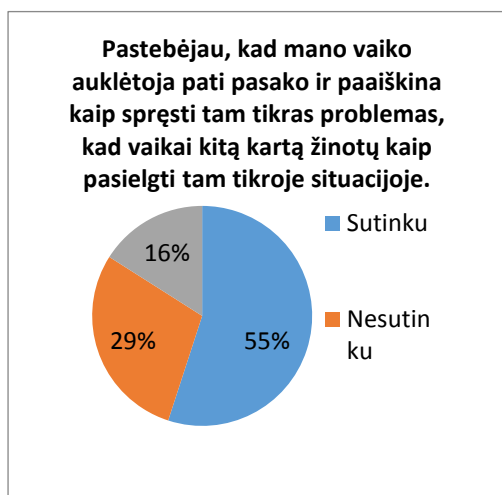
Respondentų teirautasi, ir apie tai, kiek tėvai ir kiek pedagogai leidžia pačiam vaikui pažinti, patirti, sužinoti įvairius su bendravimu susijusius dalykus. Tėvų ir pedagogų atsakymų procentinė išraiška pateikta 3.5. ir 3.6. paveiksluose:



3.5. ir 3.6. pav. Socialinės kompetencijos ugdymas/-is patiems ieškant informacijos.

Kaip matyti 3.5. ir 3.6. paveiksluose, dauguma tėvų ir pedagogų teigia skatinantys vaikus pačius ieškoti informacijos kaip spręsti bendravimo problemas ir pritaria požiūriui, kad vaikai geriausiai ugdomsi tada, kai patys pasirenka patirties kaupimo būdą. Pedagogų ir tėvų nuomone, priešmokyklinukams būtina išmokyti rinkti informaciją savarankiškai ir grupės pedagogė juos skatina tai daryti nuolat. Tačiau, svarbu paminėti ir tai, kad 29% procentai auklėtojų informaciją apie bendravimą yra linkę perduoti vaikams patys – parodyti, pamokyti, pasakyti. Nors ši procentinė išraiška ir nenulemia nuomonių daugumos, tačiau, atskleidžia dar ganėtinai ženklių priešmokyklinio ugdymo pedagogų siekį „farširuoti“ būsimą pirmą suaugusiojo parengtomis (ne paties vaiko) patirtomis žiniomis, dominuoti grupėje ir perduoti vaikui taik tai, ką žino jis pats. Visa tai leidžia abejoti, ar ugdymo procese taikytini ugdymo/-si metodai yra patrauklūs vaikui, stiprina jo mokymosi motyvaciją, skatinti smalsumą, kūrybiškumą ir atitinka priešmokyklinio amžiaus vaiko raidos ypatumus (Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programa, 2014).

Apklausoje (raštu) metu atsiskleidė, ir tai, kokie socialinės kompetencijos ugdymo/-si metodai vyrauja priešmokyklinio ugdymo grupėje. 3.7. ir 3.8. paveiksluose pateiktoje tyrimo dalyvių atsakymų procentinėje išraiškoje matyti suaugusiojo dominavimą grupėje patvirtinantys skaičiai:

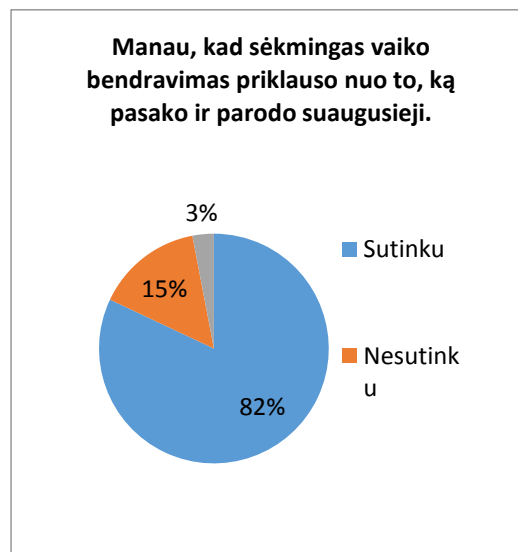
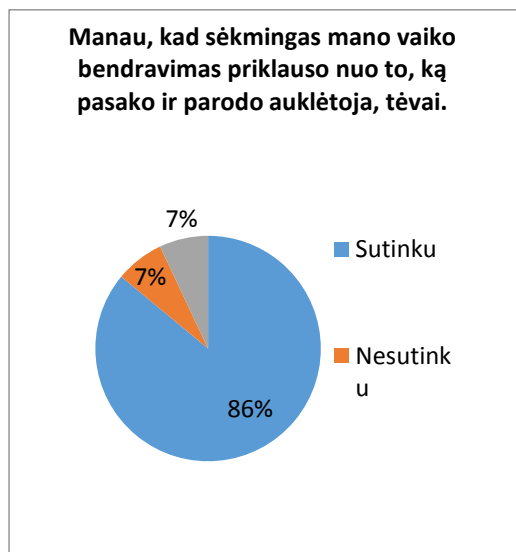


3.7. ir 3.8. pav. Socialinės kompetencijos ugdymo/-si metodai.

Kaip matyti paveiksluose 3.7. ir 3.8., tėvai pastebi, o pedagogai neneigia, kad vis dėlto yra linkę priešmokyklinukams paaiškinti ir nurodyti tinkamus, suaugusiųjų požiūriu, problemų sprendimo būdus, kas leidžia teigti, kad vaikų galimybių patiems įgyti patirties kaip spręsti su elgesiu, bendravimu susijusias problemas yra ribotos. Pedagogai renkasi greitesnį informacijos perdavimo būdą, nors teoriškai žino, jog

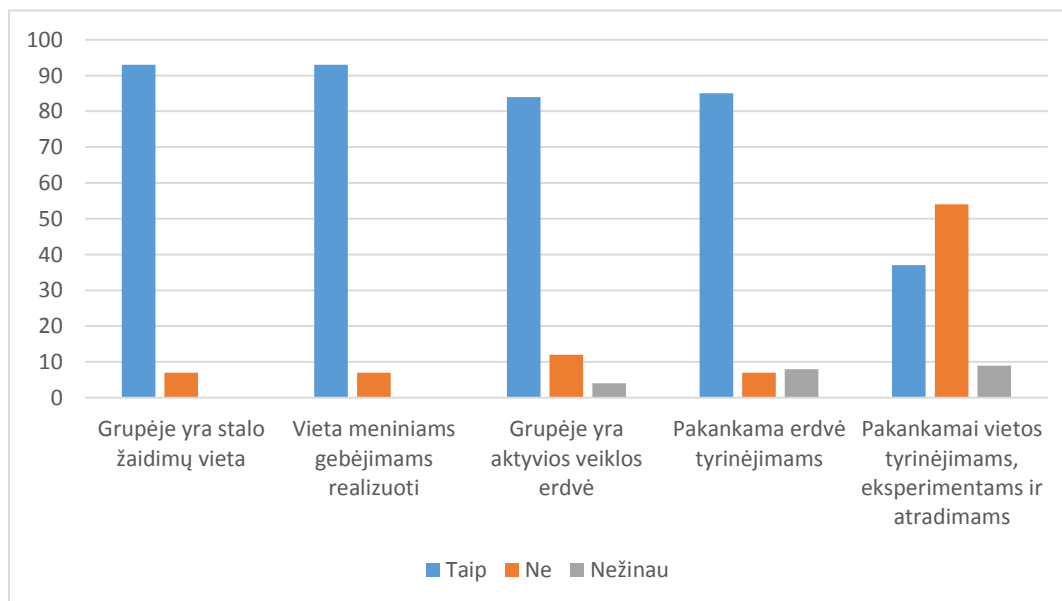
tvirčiausios žinios yra tos, kurias vaikai iš aplinkos “pasiima” patys, o tėvai neprieštarauja tokiems ugdymo būdams, sutikdami vaiko gyvenimą paversti organizuotu mokymu (Šeibokienė, 2002). Apibendrinant galima manyti, kad pedagoginėje priešmokyklinio ugdymo praktikoje dar gana dažnai taikomi į žinių perteikimą ir vaiko mokymą (ne patirties kaupimą) orientuoti ugdymo metodai.

Šį respondentų požiūrį patvirtina ir kiti tyrimo rezultatai. Paveiklsuose 3.9., 3.10. matyti, kaip tėvai ir pedagogai vertina pačių vaikų įgytų ir suaugusiųjų pasakytų žinių, socialinės kompetencijos ugdymo/-si aspektu patvarumą. Taigi, nors dabarties ikimokyklinio ugdymo atstovai pabrėžia, kad paprastas žinių perteikimas jau nebėra aktualus – linkstama pereiti prie vaiko ugdymo/-si patirtimi, o ikimokyklinio amžiaus vaikai geriausiai ugdomsi patys būdami aktyvūs – tyrinėdami visais pojūčiais, darydami, bandydami ir eksperimentuodami, stebėdami savo veiksmų pasekmes, diskutuodami, spręsdami problemas, dalydamiesi išvykų patirtimi ir kita (Ikimokyklinio ugdymo rekomendacijos, 2015), pedagoginėje praktikoje dar tvarus vaiko mokymo ir “gatavos patirties atidavimo” principas.

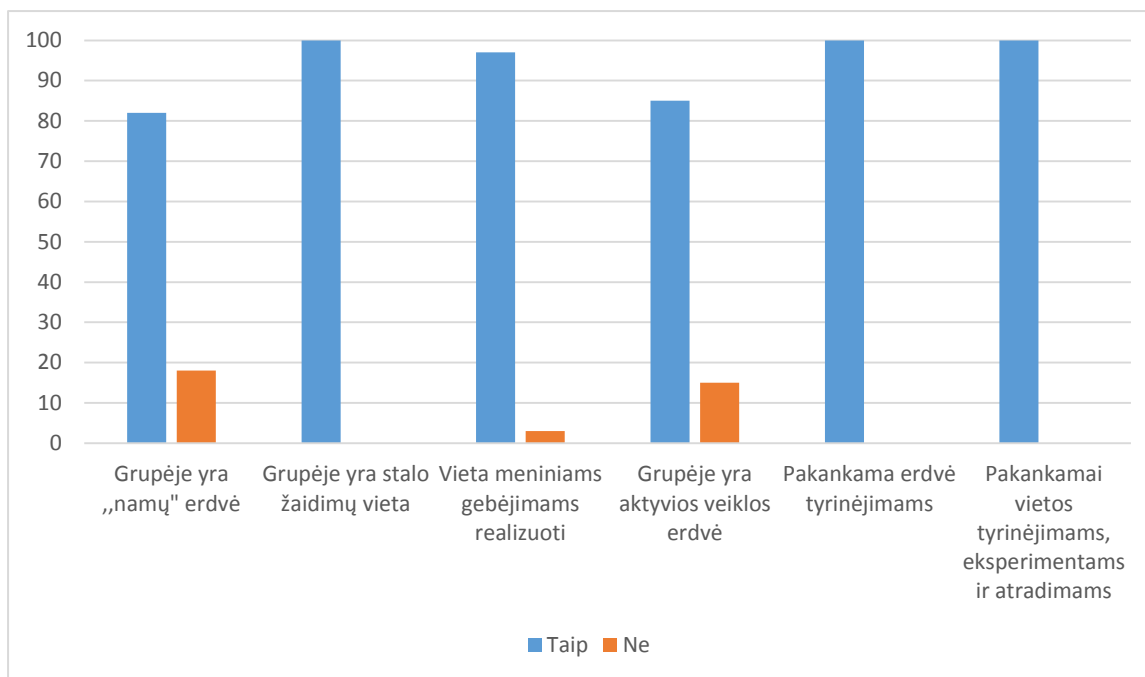


3.9. ir 3.10. pav. Patirtis ir parodymas.

Tyrimu aiškinasi, ar pedagogai ir tėvai priešmokyklinio ugdymo grupės aplinkoje išvelgia tuos pačius dalykus bei ko priešmokyklinio amžiaus vaikų grupės aplinkoje pasigenda tėvai ir ko pedagogai. Paveiklsuose 3.12. ir 3.13. iliustruojamos grupių aplinkos tėvų ir pedagogų akimis:



3.12. pav. Priešmokyklinės grupės aplinka tėvų akimis.



3.13. pav. Priešmokyklinės grupės aplinka pedagogų akimis

Kaip matyti 3.12. ir 3.13. paveiksluose, tėvų ir pedagogų nuomonės sutapo įvardijant grupėje esančias erdves, kas leidžia teigti, jog tėvai lankosi grupėje ir yra susipažinę su grupėje įrengtais vaikų veiklos centrais. Respondentų nuomonės išsiskyrė vietos vaikų tyrinėjimams ir atradimams pakankamumo aspektu. Anot pedagogų, tokių vietų grupėje užtenka, tėvų nuomone – vietos, skirtos vaikų tyrinėjimams ir eksperimentavimui – trūksta. Pedagogų ir tėvų požiūriai skyrėsi ir vertinant grupėje esamas ir grupei reikalingas įsigyti priemones bei erdves. Tyrimo dalyvių atsakymai pateikti lentelėje 3.1.:

3.1. lentelė.

Tėvų ir pedagogų nuomonė apie priešmokyklinukams trūkstamas priemones ir erdves grupėje
(lentelė sudaryta darbo autorių, 2016).

Tėvų nuomonė apie grupėje trūkstamas priemones, erdves	Pedagogų nuomonė apie grupėje trūkstamas priemones, erdves
„Ramybės erdvės“.	„Aktyviai, judriai veiklai, sportiniams žaidimams“.
„Namų erdvės, kur vaikai galėtų gaminti maistą“.	„Visos grupės erdvės parinktos tikslingai, gal trūksta loginių dėlionių galvosūkių žaidimų“.
„Manau, kad užtenka erdvės pasireikšti daugumai vaiko gebėjimų grupėje, kurioje yra ugdomi“.	„Neturime sąlygų aktyviai veiklai“.
„Labai turtinga grupė, nieko netrūksta“.	„Grupė neturi atskito miegamojo, sunku tokiaame plote 22 vaikams įrengti ramybės, aktyvaus poilsio it kt. erdves“.
„Nieko netrūksta“.	„Interaktyvios lentos, mikroskopų“.
„Ramybės erdvės“.	„Aktyviai veiklai mažai erdvės, nes grupė ir miegamasis kartu, taip pat ir valgomasis, stalai užima daug vietos“.
„Tyrinėjimui, eksperimentavimui mikroskopų“.	„Lavinamųjų žaidimų, priemonių tyrinėjimams“.
„Keramikos, elektroninių žaislų“.	„Konstruktorių, stalo žaidimų“.
„Mano sūnus lanko nuostabų darželį, mes jį pasirinkome iš daugelio kitų, tai tikrai nieko netrūksta“.	„Daugiau erdvės vaikams (vietos ir atskiro miegamojo it t.t.)“.
„Aktyvios veiklos erdvės“.	„Trūksta šviesos stalo“.
„Erdvės“.	„Trūksta aktyvios veiklos erdvės“.
„Aktyviai veiklai, sportui“.	
„Mano vaiko grupėje viskas labai puiku!“	

„Jeigu ir trūksta erdvių grupėje tai dažni išvykimai į gamtą ir kitas socialines aplinkas tai kompensuoja“.	
„Naujų informacinių priemonių“.	
„Gal kiek mažoka tyrinėjimui priemonių“.	
„Visko yra labai daug“.	
„Mūsų grupė puikiai sukomplektuota mano sūnus jaučiasi laimingas!“	
„Vaidybai“.	

Taigi, kaip matyti lentelėje 3.1., tėvai pageidautų ramybės erdvės, kurioje vaikai galėtų pailsėti; aktyvios veiklos erdvės – laisvam vaikų judėjimui; namų erdvės, kurioje vaikai galėtų gaminti maistą, erdvės tyrinėjimams ir eksperimentavimams. Anot tėvų, vaikams reikėtų mikroskopų, priemonių vaidybai, naujų informacinių priemonių, keramikos, elektroninių žaislų. Pedagogai pažymi tik aktyviai veiklai skirtą erdvę ir grupę norėtų papildyti lavinamaisiais žaidimais, priemonėmis tyrinėjimams, konstruktoriais, stalo žaidimais bei „šviesos stalu“. Apibendrinant galima manyti, kad tėvų požiūris į priešmokyklinio ugdymo grupės aplinką yra lankstesnis ir labiau orientuotas į patirtinę vaikų veiklą. Priešmokyklinio ugdymo pedagogai pageidautų labiau tradicinių, žinomų priemonių („šviesos stalas“, „konstruktoriai“). Pedagogų nuomonė apie tai, jog vaikų tyrinėjimams reikalingos specialios, perkamos priemonės, rodo konstruktyvų auklėtojų požiūrį vaikų eksperimentinę veiklą, ribotas žinias apie ugdymą/-si veikiant, atrandant, bandant.

Išvados

1. Dabarties ugdymas yra visiškai neįsivaizduojamas be eksperimentų, tyrinėjimų ir atradimų. Šie būdai padeda ugdyti/-is priešmokyklinio amžiaus vaikui svarbias kompetencijas, tarp jų ir socialinę kompetenciją, kurią ugdosi vaiko gebėjimai suvokti save, savo jausmus ir emocijas, suprasti kitų žmonių savijautą, mokėjimas bendrauti, jaustis ne tik šeimos, bet ir atitinkamos tautinės ar kultūrinės bendrijos nariu. Eksperimentai, tyrinėjimai ir atradimai leidžia vaikams (kad ir klystant, patiriant nusivylimų) pažinti pasaulį tokį, koks jis yra, suteikia galimybių suvokti ne tik save, savo vietą šeimoje ir visuomenėje, bet ir daro teigiamą poveikį santykių su bendraamžiais ir suaugusiais žmonėmis plėtotei.
2. Tėvai ir pedagogai įžvelgia tiesioginę socialinės kompetencijos bei darželio aplinkos santykio reikšmę vaiko tolesniam bendravimui ir savivertei. Nors dauguma tėvų ir pedagogų leidžia pačiam vaikui pažinti, patirti, sužinoti įvairius su bendravimu susijusius dalykus, dalis respondentų dar linkę bendravimo meną išmokyti vaikus patys – parodyti, pataisyti, pasakyti, pabarti, tai yra „farširuoti“ būsimą pirmą suaugusiojo parengtomis (ne paties vaiko) patirtomis žiniomis. Ugdymo procese ne visada taikytini ugdymo/-si metodai yra patrauklūs vaikui, stiprina jo mokymosi motyvą, skatinti smalsumą, kūrybiškumą ir atitinka priešmokyklinio amžiaus vaiko raidos ypatumus – pedagoginėje praktikoje dar tvarus vaiko mokymo ir „gatavos patirties atidavimo“ principas. Tėvų požiūris į priešmokyklinio ugdymo grupės aplinką yra lankstesnis ir labiau orientuotas į patirtinę vaikų veiklą. Pedagogų nuomonė apie tai, jog vaikų tyrinėjimams reikalingos specialios, perkamos priemonės, rodo konstruktyvų auklėtojų požiūrį vaikų eksperimentinę veiklą, ribotas žinias apie ugdymą/-si „darant“.

Literatūra

1. Couhglin, P. (1997) *Į vaiką orientuotų grupių kūrimas*. Vilnius.
2. Dodge, D. T., Colker, L. J., Heroman, C. (2007). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Vilnius.
3. Gerčienė-Leonienė, A., Ragauskienė, I., Baltakienė, J. (2011). *Ikimokyklinukų kompetencijų ugdymas*. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-12-01] Prieiga per internetą: www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/bendri-straipsniai/ikimokyklinuku-kompetenciju-ugdymas/11119.
4. Glebuviene, V. (2002). *Mokyklinė sambranda: fizinio ir intelektualinio vaiko brandumo tėkmės ir sūkuriai*. Priešmokyklinis ugdymas. Straipsnių rinkinys. Sud. L. Jankauskienė, O. Monkevičienė, G. Šeibokienė. Vilnius. 27–33.
5. Landsbergienė, A., Jankauskienė, M. (2004). *Priešmokyklinės grupės aplinka. Priešmokyklinio ugdymo turinio įgyvendinimas*. Metodinės rekomendacijos. Vilnius. 313–319.
6. Monkevičienė O. (2004). *Socialinė kompetencija. Priešmokyklinio ugdymo turinio įgyvendinimas*. Metodinės rekomendacijos. Vilnius. 143–170.
7. Monkevičienė, O. (2013). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas*. Projektas „Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtra“ Nr. VP1-2.3-ŠMM-03-V-02-001.
8. Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa, patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2014 m. rugsėjo 2 d. įsakymu Nr. V-779. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-11-10] Prieiga per internetą: www.ikimokyklinis.lt/uploads/files/dir930/dir46/dir2/5_0.php.

9. Priešmokyklinio ugdymosi standartas (2003). [interaktyvus], [žiūrėta 2015-11-10]. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/biblioteka/vaiku-ugdymas/priesmokyklinio-ugdymosi-standartas/12399>
10. Šeibokienė, G. (2002). *Priešmokyklinis ugdymas Lietuvoje*. Priešmokyklinis ugdymas. Straipsnių rinkinys. Sud. L. Jankauskienė, Monkevičienė, O., Šeibokienė, G. Vilnius. 6–10.
11. Taborsky, B., Oliveira R.F. (2012). *Social competence: an evolutionary approach*. Trends in ecology and evolution, Nr. 27 (12), p. 679–688.
12. Tarptautinių žodžių žodynas. (2004). Trečia pataisyta laida. Sud. Bendorienė, A., Bogušienė, V., Dagytė, E ir kt. Vilnius.
13. Tijūnėlienė, O., Jonutytė, I. (2009). *Skirtingo išsilavinimo tėvų nuostatos į vaikų socialinės kompetencijos ugdymąsi priešmokykliniame amžiuje*. Socialinis ugdymas. 9(20). 70–83.

DEVELOPMENT OF PRE-PRIMARY AGED CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE VIA RESEARCH, EXPERIMENTS, DISCOVERIES

Summary

Child's maturity for school include physical, intellectual, social and practical child's maturity. Social maturity - it is self-control, adequate self-perception and self-esteem of children, the ability to achieve goals, to communicate, to cooperate, to adapt and it is child's desire to be a learner (Glebuviene, 2002; Monkevičienė, 2013). According to Šeibokienė (2002) development of pre-school aged children's social competence should respond the specifics of this age, to promote natural maturity of a child, and do not turn it into organized preparation for school which can frighten children. Education via research, experiments and discoveries is an active practice, which is particularly important for the development of a broad range of preschoolers' competences. When a child is exploring, experimenting and discovering, he/she accumulates experience, discusses, and learns to concentrate, to think critically and to justify, to develop physical skills and senses. Many of the scientists argue that children develop the best when they themselves choose the way of accumulating experience and the most reliable knowledge is that which the child receives from the environment by himself because it comes directly and it is checked. So, it can be assumed that research, experiments and test method over time should be even more frequent, because of the increasing diversity in the world; it will be possible to know it better only on the basis of direct experience - by researching, testing and experimenting. Teaching practice and theory often stands out. The study reveals how social competence is understood in the context of pre-school and pre-primary education / learning, what strategies do the educators choose for the development of pre-primary aged children's social competence, how experiments and research findings can help to develop pre-primary aged children's social competence and social maturity.

PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ SVEIKOS GYVENSENOS UGDYMAS

Daiva Beliauskienė

Birštono vaikų lopšelis - darželis „Vyturėlis“

Algimantas Bagdonas

Kauno kolegija

Anotacija. Straipsnyje, remiantis mokslinės literatūros analize, pateikiama priešmokyklinio amžiaus vaikų sveikos gyvensenos ugdymo ypatumų analizė. Nagrinėjamas priešmokyklinio amžiaus vaikų priešmokyklinio amžiaus vaikų sveikos gyvensenos ugdymas šeimoje ir ugdymo įstaigoje, pateikiami sėkmingo ir nesėkmingo sveikos gyvensenos ugdymo pavyzdžiai, sveikos gyvensenos elgsenos ugdymo modeliai. Atskleidžiama, kad priešmokyklinis vaikų amžiaus, tai toks amžius, kai ugdosi vaikų gebėjimas bendrauti su šeimos nariais, kiemo draugais, vaikais ugdymo įstaigoje, pedagogais, išreikšti save, ugdyti sveikos gyvensenos įgūdžius, tai pasirengimas sėkmingam mokymuisi mokykloje. Straipsnyje, remiantis atlikto tyrimo rezultatais, teigiama, kad priešmokyklinio amžiaus vaiko raidai ypatingą reikšmę turi judesių raida, rūpinimasis sveikata, asmens higienos laikymasis, bendravimas ir bendradarbiavimas, domėjimasis savo kūnu.

Prasminiai žodžiai: sveika gyvensena, šeimos ir ugdymo įstaigos bendradarbiavimas, priešmokyklinis amžius.

Aktualumas. Šiuolaikinėje visuomenėje labai dažnai yra kalbama apie sveiką gyvenseną, sveikatos stiprinimą, bei sveikatos problemas. Sveikatos ugdymas priešmokykliniame vaikų amžiuje labai svarbi ne tik medicininė, bet ir pedagoginė problema. Nuo pokyčių, vykstančių suaugusiųjų gyvenime, priklauso ir vaikų gyvenimas, šeimoje, vėliau ugdymo įstaigoje. Pedagogai turi skirti pakankamai dėmesio sveikatos žinioms perduoti, vaikų sveikos gyvensenos įgūdžiams, bei įpročiams ugdytis. Ugdymo įstaiga turi sukurti sveiką fizinę ir psichosocialinę aplinką, propaguoti sveikatingumą, bendradarbiauti su šeima, rūpintis sveikatos priežiūra ir ugdymu, kartu su tėvais rinktis sveikatos ugdymo temas, nes vaikų pasaulėžiūros formavimuisi didžiulę reikšmę turi tėvų bei pedagogų požiūris į sveikos gyvensenos principus. Priešmokykliniame vaikų amžiuje siekiant įtvirtinti sveikos gyvensenos įgūdžius, turi būti formuojama sveikatos, kaip vertybės samprata, išmokyti vaikus pažinti, suvokti save, suteikti žinių apie sveikatos stiprinimą, laikytis sveikos gyvensenos principų kasdienėje veikloje (Stručinskienė, 2012). Nuo tėvų ir pedagogų požiūrio bei keliamų reikalavimų, nuo sudarytų ugdymosi, mitybos sąlygų priklausys ar tas požiūris į sveiką gyvenimo būdą bus sėkmingai formuojamas ir taps įpročiu, ar vaikas gyvens į tai nekreipdamas dėmesio. A. Jociūtė (2009), atlikus tyrimus nustatė, kad pedagogų nuomone vaikų sveikatos stiprinimui skiriama per mažai dėmesio. Vaikai – visuomenės dalis. Ir jų gyvenimo kokybės gerovė turi būti subalansuota, adekvati ir pilnavertė. Sveikai gyvensenai didžiulę įtaką daro aktyvi veikla, aplinka, sveikos gyvensenos įgūdžiai. Sveikata priklauso nuo žmogaus gebėjimo adaptuotis prie gyvenimo sąlygų, išsaugoti, panaudoti ir plėsti savo fizinį, psichinį, dvasinį, kultūrinį ir socialinį potencialą. E. Adaškevičienės (2004) teigimu, sveikas vaikas - aktyvus, linksmas, džiugios nuotaikos, geranoriškai nusiteikęs aplinkinių žmonių atžvilgiu, komunikabilus, smalsus, judrus. N. Dailidienė, V. Juškelienė (2000) teigia, kad priešmokyklinio amžiaus vaiko organizme vyksta intensyvus įvairių organizmo sistemų persitvarkymas ir nepalankūs aplinkos veiksniai gali nulemti vaiko raidą ir sveikatą. Įrodyta, kad daugelis šiandieninių socialinių veiksnių skatina priešmokyklinio amžiaus vaikų pasyvią gyvenseną. Įgimto noro judėti slopinimas neigiamai veikia vaiko vystymąsi, medžiagų apykaitą ir kt. (Monkevičienė, 2003), teigia, kad labai svarbu skatinti vaikus judėti. Judėjimo – fizinio aktyvumo veikloje vaikui ugdantis tobulėja stambiosios motorikos įgūdžiai ir fizinės vaiko savybės, smulkiosios motorikos įgūdžiai, akių – rankos koordinacija. Pasaulinė praktika rodo, kad priešmokykliniame amžiuje suformuoti sveikatingumo įgūdžiai yra patys efektyviausi ir ilgai išliekantys. Lietuvos ugdymo įstaigose sveikatos ugdymui yra parengtos universaliosios sveikatos ugdymo programos, išleisti pratybų sąsiuviniai, tačiau, kaip teigia A. Jociūtė (2009), atsiliekama nuo kitų Vakarų Europos šalių mažiausiai 10–15 metų. Ikimokyklinio ugdymo įstaigoms bendradarbiaujant kartu su tėvais privaloma mokyti vaikus pažinti savo fizinės ir emocinės savybes, formuoti teigiamas nuostatas apie sveikatą, padėti vaikams perimti sveikos gyvensenos įgūdžius. P. Proškuvienė (2004) nurodo, kad sveikatos rodikliai vaikų tarpe kasmet vis blogėja: plačiai paplitęs dantų ėduonis, netaisyklinga laikysena, regos sutrikimai ir net psichikos susirgimai. Todėl šiame darbe keliamas **problema:** priešmokyklinio amžiaus vaikų sveikos gyvensenos ugdymo ypatumai. Siekiant atskleisti problemą, keliami šie **probleminiai klausimai** – kaip tikslingiausia reikia saugoti ir stiprinti fizinę ir psichinę priešmokyklinio amžiaus vaikų sveikatą? kokie veiksniai daro didžiausią įtaką sveikos gyvensenos ugdymo procese?

Darbo objektas: sveikos gyvensenos ugdymas priešmokykliniame amžiuje.

Darbo tikslas: pagrįsti sveikos gyvensenos ugdymo svarbą priešmokykliniame amžiuje.

Darbo uždaviniai:

1. Atskleisti sveikos gyvensenos ugdymo reikšmę priešmokykliniame vaikų laikotarpyje.
2. Išsiaiškinti pedagogų ir tėvų nuomonę apie priešmokyklinio amžiaus vaikų sveikos gyvensenos ugdymą.

Darbo metodas: mokslinės literatūros analizė, kuria siekiama išryškinti priešmokyklinio amžiaus vaikų sveikos gyvensenos ugdymo ypatumus; apklausa (raštu), kuria siekta išsiaiškinti pedagogų ir tėvų nuomonę apie priešmokyklinio amžiaus vaikų sveikos gyvensenos ugdymą.

Priešmokyklinio amžiaus vaikų sveikos gyvensenos samprata. Vaikui šeima yra ta aplinka, kurioje prasideda jo gyvybė, kurioje jis gimsta ir užauga. Tėvai pirmieji vaiko sveikatos ugdytojai. Sveikata – tai visiškas fizinis, dvasinis ir socialinis gerbūvis, o ne tik ligos ar negalavimų nebuvimas (Gudžinskienė, Česnavičienė, 2007). Sveikata yra apibrėžiama trimis grupėmis. Pirmoji remiasi biomedicininio požiūriu į sveikatą (liga arba tai, kad žmogus yra sveikas, nustatoma tada, kai, atlikus specialius tyrimus, randama arba nerandama nukrypimų nuo pripažintų normų). Šia samprata daugiausia remiasi gydytojai. Antrosios grupės sveikatos apibrėžimai vadinami sociologiniais, šis požiūris labiausiai paplitęs sociologinėje literatūroje. Sveikata traktuojama kaip nesutrikdytas ryšys tarp žmogaus ir jo socialinės aplinkos, kurioje jis gyvena, mokosi, dirba (pavyzdžiui, nors vaikas būtų fiziškai sveikas, bet, nerasdamas pripažinimo tarp bendraamžių, nepritapdamas kolektyve, nebus socialiai sveikas, nesijaus esąs laimingas. Trečiajai sveikatos apibrėžimų grupei priskiriama psichologinė sveikatos koncepcija. Jos esmė – kaip savo sveikatos būklę interpretuoja pats žmogus (pavyzdžiui, beveik sveikas žmogus gali labai sureikšminti savo būseną ir jaustis nieko nepajėgiančiu ligoniu ir atvirkščiai, net neįgalus žmogus gali būti, kaip sakoma už sveiką sveikesnis, kupinas gyvenimo džiaugsmo, gebantis įgyvendinti savo siekimus). Priešmokykliniame amžiuje įgyti įgūdžiai ir įpročiai yra patvariausi ir ilgiausiai išlieka. Fiziniai pratimai, judrieji žaidimai, gamtos veiksniai, sveika mityba, higienos žinios ir įgūdžiai, pedagogų ir tėvų vaidmuo sveikos gyvensenos ugdyme įtakoja vaiko gyvenimo būdą ir skatina sveikai gyventi. Reguliariai kasdien organizuojant fizinę veiklą formuojasi vaikų lankstumas, vikrumas, judesių plastiškumas. Fizinė veikla tiesiogiai veikia smegenų veiklą. Smegenų sritys kontroliuojančios rankų – akių koordinaciją, dėmesio sutelkimą ir koncentraciją priešmokykliniame amžiuje vystosi ypač sparčiai. Sveikos gyvensenos ugdyme svarbu, kad vaikai patirtų sėkmę, džiaugsmą. Ar vaikas užaugs sveikas, stiprus, visavertis visuomenės narys? Reikėtų atsižvelgti į jo genetinius, prigimtinius duomenis, aplinką. Vaiko sveikatos kokybė, fizinis aktyvumas, užsigrūdinimas, atsparumas ligoms, labai priklauso nuo jų tėvų ir pedagogų. Sveikata žmogaus gyvenime yra viena iš didžiausių vertybių ir dažniausiai apie ją susimąstoma tik tada, kai ją prarandame. Tėvai ir pedagogai turi sudaryti sąlygas vaikams jaustis saugiai, tenkinti vaikų fizinio judėjimo poreikius, formuoti atsakomybę už savo sveikatą, kūno kultūros naudos supratimą, pasitikėjimą savo jėgomis.

Apibendrinant galima teigti, kad vaikų sveikatos būklė nepriklauso nuo gydytojų gausos, ligoninių ar vaistų. Vaikų sveikatą sąlygoja šeimos papročiai, ugdymo įstaigos išugdytas individualus požiūris ir atsakomybė už savo gyvenimo būdą, higienos įgūdžius, judrų gyvenimo tempą, kuo vaikas geriau pažįsta savo kūną, tuo jo sveikata geresnė. Vaikų sveikata – didelis turtas. Kai vaikai sveiki, jie laimingi, jiems nestinga energijos ir noro dirbti, žaisti.

Vaikų sveikos gyvensenos ugdymo ypatumai. Vaikams labai svarbi yra aplinka, kurioje jie gyvena, jiems svarbu, kad būtų švaru, tvarkinga, estetiškai atrodytų, būtų saugu. Tokia aplinka leidžia sėkmingai plėtotis geram mikroklimatui, tarpusavio santykiams, fizinei vaikų sveikatai, emocinei savijautai, pasiekimų motyvacijai, poreikių įgyvendinimui. Sveikai gyvensenai įtakos turi ir biomedicininiai, socialiniai, kultūriniai, profesiniai veiksniai, kaip amžius, lytis, šeimos bei bendruomenės papročiai tradicijos, sveikatos žinios, reklama ir kiti faktoriai. Sveikos gyvensenos pradinio ugdymo procese svarbu, kad vaikai išmoktų vertinti ir tausoti savo sveikatą, sveikai gyventi ir kurti saugią aplinką, turėtų žinių apie žalingus įpročius ir jų vengtų, gebėtų išsakyti savo nuomonę. Svarbu ugdyti sveiką mąstymą, keisti įpročius, skatinti aktyviai judėti. Vaiko sveikatą ugdo tėvai, globėjai ir pedagogai. Siekiant užtikrinti harmoningą vaiko sveikatą, išvengti įvairių funkcinių organizmo sutrikimų ir ligų, labai svarbu, kad šeimoje ir ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje vaikams būtų sudaromos sąlygos tenkinti biologinį judėjimo poreikį, skatinti fizinį jų aktyvumą, ugdyti (kūno kultūros) nuostatą visam gyvenimui. Sveikos gyvensenos ugdymas formuoja vaikų taisyklingą laikyseną, padeda išvengti nutukimo, suteikia jėgų, greitumo, vikrumo, gerina savijautą. Sveikatos stiprinimas tai procesas, teikiantis vaikams daugiau galimybių rūpintis savo sveikata ir ją gerinti (Jociūtė, 2009). Sveikatą lemia daug veiksnių, kuriuos galima sugrupuoti, tai paveldėjimas, aplinka, mityba, fizinis aktyvumas, rytinė mankšta, švara ir tvarka, laisvalaikis ir miegas, vaikų grūdinimas (Petrauskienė, Zaborskis, 2000). R. Proškuvienės (2004) teigimu, sveikatos priežiūros tarnyboms šiuo metu iškelti nauji uždaviniai – dalyvauti ugdant vaikų sveikatą, užtikrinti ligų profilaktikos priemones. Tėvai, įtėviai, globėjai ir kiti šeimos nariai su kuriais vaikas gyvena yra atsakingi už vaikų sveikatą, turi jausti ir teisinę ir moralinę atsakomybę.

K. Kardelio (2001) manymu, tėvai daro didžiulį poveikį vaikų socializacijai kryptingai formuodami tinkamą sveikatos suvokimą, įtraukdami vaikus į aktyvią sportinę veiklą, įgyvendindami aktyvų poilsį laisvalaikio. Kuo daugiau šeimoje vaikas mato teigiamų, sveikatai palankių elgesio įpročių, tuo tvirtesnes sveiko gyvenimo būdo nuostatas susiformuos, tuo lengviau pats įgis sveikatai palankių įpročių. J. Gray (2009) manymu, tėvai, kurie auklėdami savo vaikus, mažai dėmesio skiria jų žinioms apie sveikatą klysta ne todėl, kad nemylė savo vaikų, bet dėl to, kad nežino tinkamiausių auklėjimo bei sveikatos ugdymo būdų. Visuomenei orientuojantis į humanistines ir demokratines asmens ugdymo nuostatas, būtina keisti požiūrį į vaiką bei jo vietą visuomenėje (Miliūnienė, 2009). K. Kardelis (2001) teigia, kad praktiniai sprendimai bus nieko verti, jei pats vaikas bus nemotyvuotas ir nesuinteresuotas. Pats vaikas, kuris, glaudžiai bendraudamas su tėvais (globėjais) ir pedagogais, tausoja savo sveikatą, yra aktyvus sveikatos žinių priėmėjas ir sveikatai palankių įpročių puoselėtojas, nes be paties asmens niekas kitas negali praktiškai pritaikyti nei jo informacijos apie sveiką gyvenimo būdą, nei pasiekti, kad sveikata būtų viena svarbiausių vertybių. Be vaiko pastangų, be jo vidinio nusiteikimo neįmanoma išugdyti sveikatai palankių įpročių, nors trumpalaikį efektą galima pasiekti kontroliuojant, tikrinant, pavyzdžiui, ar vaikas išsivalė dantis, ar daro pertrauką įtemptos veiklos metu, bet prievarta ir priekaištais įpročių nepavyks išugdyti. Svarbiausia, kad vaikai suvoktų sveikatos reikšmę žmogui, pats norėtų ir aktyviai siektų tapti sveikas, stiprus ir gerai išsivystęs, svarbiausia auklėjant yra meilė ir vaikams skirtas laikas, bei energija (Gray, 2009). Siekiant gerų sveikos gyvensenos ugdymo rezultatų svarbu, kad pedagogai atsižvelgtų į metų laikus, organizuotų sveikos gyvensenos veiklą ne tik su vaikais, bet ir įtraukti tėvus. Įvairias šventes galima organizuoti gamtoje ir mokyti vaikus ten tinkamai elgtis, ją saugoti ir tausoti. Tuomet sveika gyvensena pasidaro vaikui įprastu dalyku, vidinių asmenybės galių išsiskleidimo varančiaja jėga. Vaikų ugdymo institucijos kartu su šeima turėtų ugdyti teigiamą motyvaciją, įvertinti sveiko gyvenimo būdo nuostatas, ruošti tolimesniam sėkmingam mokymuisi ir kūrybinei veiklai (Adaškevičienė, 2004), vaikai visuomenės dalis, jų gyvenimo kokybės gerovė turi būti subalansuota, adekvati. Ikimokyklinėje įstaigoje pedagogai turi siekti, kad ugdytiniais būtų gera žaisti, svajoti, pažinti kartu pasaulį, nes čia jų antrieji namai. Sveikos mitybos aspektai. Taisyklingos mitybos įgūdžiai neatsiranda savaime, jų mokomasi nuo ankstyvos vaikystės. Vaikams reikia paaiškinti kokį maistą reikia valgyti, koks maistas sveikas, koks maistas kenksmingas organizmui. Mityba turi didelės įtakos vaikų atsparumui įvairiems susirgimams ir kitiems neigiamiems aplinkos poveikiams (Baker-Henningham, Grantham-McGregor, 2004). Vaikams svarbu nuo mažens išsiugdyti tinkamus mitybos įpročius – jie turi išmokti gražiai, kultūringai elgtis prie stalo, valgyti tik tam skirtose savo vietoje, švariomis rankomis, ramiai, nekalbėdami, neskubėti, nesiblaškyti, gerai sukramtyti maistą, taisyklingai naudodami stalo įrankius. Po valgio skalauti burną vandeniu, valyti dantukus. Šie įpročiai lemia vaikų sveikatos būklę. Mitybos kultūra – viena iš sudedamųjų racionalios mitybos mokymo dalių (Gudžinskienė, 2011). A. Pajaujienės (2010) teigimu, vaikų ir paauglių antsvorio ir nutukimo paplitimas yra viena iš opiausių visuomenės sveikatos problemų. Tik sveika ir tinkama mityba vaiką gali aprūpinti energija, organizmui reikalingų medžiagų kiekiu, bei užtikrinti normalų vystymąsi. Mitybos įpročiai ir maisto pasirinkimas priklauso nuo socialinių, ekonominių, kultūrinių ir kt. veiksnių. Vaikų ugdymo įstaigose reikėtų atsižvelgti į sudaromą valgiaraštį, produktų įvairovę, juos reikėtų tarp savęs derinti, subalansuoti mitybą. Medikai taip pat turi prižiūrėti patiekalų gaminimą virtuvėje. Nauji patiekalai vaikams turi būti tiekiami per dieną tik po vieną. Negalima vaikų versti valgyti neįprasto maisto (Gudžinskienė, 2011). Vaikai, valgydami sveiką, gerą maistą gaus visų tų medžiagų, kurios sudaro žmogaus organizmo audinius: baltymų, riebalų, angliavandenių, druskų, vitaminų, vandens. Valgymo metu lavėja smulkieji raumenys. Fizinio aktyvumo reikšmė. Fizinis aktyvumas, žaidimų džiaugsmas – viena svarbiausių vaikų fizinio ir dvasinio brendimo sąlygų ir gyvybingumo. Žaidimai yra svarbiausioji vaikų fizinės veiklos rūšis, labiausiai atitinka priešmokyklinio amžiaus tarpsnio vaiko psichofizinius ypatumus. Judėjimo įgūdžius vaikai įvaldo žaisdami. Vaikus reikia išmokyti pažinti judėjimo džiaugsmą, o tai geriausia padaryti per žaidimus (Poteliūnienė, 2006). Žaidimas pagrindinė vaikų sveikatos stiprinimo ir fizinio aktyvumo priemonė, jiems būdingas polinkis mėgdžioti, interpretuoti, kurti žinomus veiksmus. Vaikams reikėtų pasiūlyti žaisti judriuosius, sportinius, ramius, su taisyklėmis, be taisyklių ir siužetinius žaidimus. K. Dineika (2000) teigia, kad žaisdamas vaikas lavinasi fiziškai ir intelektualiai, nes žaidimas ne tik lavina žaidėjo raumenis ir vidaus organus, bet veikia ir nervų centrus. Žaidimas didina bendrą sugebėjimą veikti, stebėti, kontroliuoti save ir aplinką, taip pat lavina ir auklėja. Vaikystės - vaikai neįsivaizduoja be žaidimų, bėgiojimo, važinėjimo dviračiu, be gaudynių ir slėpynių (Poteliūnienė, 2006). Fizinis aktyvumas padeda tenkinti biologinį vaiko poreikį judėti, skatina motorikos raidą, stimuliuoja organizmo augimą, gerina protinį ir fizinį darbingumą, stiprina sveikatą. Taisyklinga laikysena – tai įprastinė padėtis, kai vaikas, neįtemdamas raumenų, sugeba tiesiai stovėti, sėdėti, galvą laiko tiesiai. Laikysena priklauso nuo stuburo būklės ir formos, be to, turi įtakos galvos ir peties lanko padėtis, dubens posvyrio kampas, krūtinės ląstos, pilvo ir kojų forma. Laikysena nebūna įgimta. Ji

formuojasi vaikui augant. S. Poteliūnienės (2006) manymu, svarbu vaikus išmokyti taisyklingos laikysenos, nes netaisyklinga kūno padėtis gali traumuoti. Kad sėkmingai plėtotųsi fizinis aktyvumas būtina vaikams žaisti įvairius žaidimus, kuriuose dominuoja visi pagrindiniai judesiai – ėjimas, bėgimas, šuoliai, mėtymai, laipiojimas, pusiausvyros pratimai. Judesys yra psichinis ir fizinis reiškinys, o motorika yra psichofizinis sugebėjimas, kuris per raumenų sistemų veiklą išreiškia jautumus ir išgyvenimus (Mockevičienė, 2003). S. Pajaujienės, R. Jankauskienės, R. Mickūnienės (2010) teigimu, daugybė atliktų tyrimų atskleidė, kad fizinis aktyvumas palankiai veikia vaikų sveikatą. V. Juškelienės (2007) manymu, dėl tinkamo fizinio aktyvumo mažėja sergamumas, gerėja savijauta, miegas, apetitas. Rytinės mankštos svarba. Mankšta yra smagus laiko praleidimas, ji vaiko organizmą pažadina, daro jį darbingą, aktyvina širdies, kvėpavimo takų ir kitų organų darbą, formuoja taisyklingą laikyseną, gražią eisena, užkerta kelią plokščiapėdystei, suteikia didelę dozę teigiamos energijos (Adaškevičienė, 2004). Vaikai, kurie nuolat atlieka rytinę mankštą, nejaučia mieguistumo, jie žvaliesni. Rytinė mankšta turi ir auklėjamųjų savybių, ji reikalauja tam tikrų valios pastangų, ugdo ryžtą ir drausmę, taip pat lavinamas vaikų dėmesys, pratinama sąmoningai siekti tikslo, ugdoma atkaklumas. Darant mankštą padažnėja kvėpavimas, organizmas gauna daugiau deguonies, kraujagyslėmis pradeda greičiau tekėti kraujas, išsijudina raumenys ir sąnariai. Rytinės mankštos tempas – žvalus, energingas, suteikia vaikams gerų emocijų dieną pradėti su šypsena! Pastebėta, kad mankštos metu atliekant fizinius pratimus labai judrūs vaikai apimsta, o lėtesni ir vangūs suaktyvėja. Mankšta suteikia vaikams normalų gyvybinį tonusą ir padeda jį išlaikyti visą dieną, sukuria gerą nuotaiką, būtiną jų veiklai. Pastebėta, kad vaikams labai patinka siužetinė mankšta. Žaidybinis mankštos pobūdis žadina norą aktyviau atlikti pratimus, dalyvauti žaidime. Sumaniai pabrėžiant mankštos komplekso žaismingumą, sukuriamą pakili, džiugi nuotaika. Vaikai įsitraukę į žaidimą – mankštą kasdien vis taisyklingiau, ritmiškiau, koordinuočiau atlieka judesius.

Apibendrinant analizuotą problemos pagrindimą, galima teigti - priešmokyklinio amžiaus vaiko raidai ypatingą reikšmę turi judesių raida, rūpinimasis sveikata, asmens higienos laikymasis, bendravimas ir bendradarbiavimas, domėjimasis savo kūnu. Vaikų sveikatos būklė nepriklauso nuo gydytojų gausos, ligoninių ar vaistų. Vaikų sveikatą sąlygoja šeimos papročiai, ugdymo įstaigos išugdytas individualus požiūris ir atsakomybė už savo gyvenimo būdą, higienos įgūdžius, judrų gyvenimo tempą, kuo vaikas geriau pažįsta savo kūną, tuo jo sveikata geresnė. Vaikų sveikata – didelis turtas. Kai vaikai sveiki, jie laimingi, jiems nestinga energijos ir noro dirbti, žaisti. Tik teigiamos aplinkos, tėvų ir ugdymo įstaigos pedagogų pagalba, vaikai auga sveiki, ištvermingi ir harmoningai vystosi, išsiugdo sveikos gyvensenos ir sveikatos saugojimo įpročius. Vaikų ugdymo institucijos kartu su šeima ugdo vaiką, moko nugalėti iškilusius sunkumus, suteikia apie sveiką gyvenseną žinių, sudaro sąlygas išbandyti save. Vaikai tobulėja, domisi juos supančia aplinka, bendrauja, bendradarbiauja, pasitiki savimi. Vaikų gera laikysena leidžia lengviau kvėpuoti ir virškinti maistą, veiklos metu ne taip greitai jie pavargsta. Fizinis aktyvumas padeda vaikams stiprinti sveikatą, skatina organizmo augimą ir vystymąsi, gerina fizinį pajėgumą ir darbingumą, padeda ugdyti vaiko asmenybę. Žaidimai formuoja teigiamas nuostatas – reikšti savo jausmus, mintis, pažinti pasaulį ir tinkamai elgtis.

Mankšta reikalauja tam tikrų valios pastangų, ugdo ryžtingumą, drausmina vaiką, lavina jo dėmesį, pratina sąmoningai siekti tikslo, ugdo atkaklumą. Vaikams mankšta padeda augti stipriems, sveikiems ir suteikia daug džiugių emocijų. Vaikams grūdinimasis suteikia daug teigiamų emocijų tiek šiltuoju, tiek šaltuoju metų laiku, jie mažiau serga. Tinkamas grūdinimasis yra viena iš pagrindinių priemonių padedančių stiprinti visą organizmą, užkirsti kelią ligoms ir užtikrinti harmoningą vaiko vystymąsi. Švara ir tvarka padeda būti sveikiems, išvengti ligų.

Tyrimo rezultatų apibendrinimas

Tyrimas vykdytas 2016 m. kovo mėn. Tyrime dalyvavo 38 priešmokyklinio amžiaus vaikų tėvų ir 22 ugdymo įstaigos pedagogai. Tyrimo metu buvo užtikrintas respondentų anonimiškumas ir konfidencialumas. Kiekybinio tyrimo „Sveikos gyvensenos ugdymo svarba priešmokykliniame amžiuje“ metu atsiskleidė nuomonių sutapimai ir skirtumai. Džiugu, kad tik keletu procentų (pedagogų nuomonės - 71%, o tėvų - 68%) nuomonės skiriasi, jog už vaikų sveikos gyvensenos įgūdžių ugdymą turi būti atsakingi ir tėvai ir pedagogai, nes sveikata svarbi ne tik vaikui augant, bet ir jų ateityje. Pedagogų nuomone, vaikų sveikata priešmokykliniame amžiuje nėra gera, žinodami realią situaciją stebėdami vaikus, jų ligas, skiria 59% sveikatos gerovei, tuo tarpu tėvai vaikų sveikatą vertina 91%, o tai rodo, kad tėvai nenori pripažinti, kad jų vaikas yra kitoks, kad jam reikalinga pagalba. Tyrimo metu atsiskleidė tai, jog didelė dalis tėvų teigia, kad vaikai laikosi sveiko gyvenimo būdo, bet pedagogai mano, kad taip nėra, laikosi tik 18%, paklausus vaikų jie akcentuoja, kad namuose niekada nemiega pietų miego, neina pasivaikščioti, laisvalaikio žaidžia kompiuterinius žaidimus. Tyrimo metu atskleista pedagogų nuomonė (56%) mano, kad vaikams žinių

pakanka ir tėvų nuomone (54%) mano, kad vaikams žinių pakanka apie sveikatos stiprinimą. *Galima teigti, jog ir tėvai ir pedagogai mano, kad vaikams yra teikiamos žinios apie sveiką gyvenimą, bet vien to nepakanka, kuo daugiau jie turės išsamių ir tikslių žinių apie sveikatą, matys teigiamą pavyzdį, tuo ugdytis geresnį supratimą apie juos pačius, supančią aplinką ir tai teigiamai įtakos jų sveiką gyvenimo būdą.*

Pedagogų nuomone, tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas ugdant priešmokyklinio amžiaus vaikų sveikos gyvensenos įgūdžių ugdymą yra (86%) labai reikalingas, nes yra siekiama bendro tikslo vaikų labui, norima užtikrinti sveikos gyvensenos ugdymo tęstinumą šeimoje, tėvai mano, kad bendradarbiavimas (69%) tik reikalingas. Tėvai bendraudami su pedagogais turi galimybę bendrai spręsti esamas arba iškilusias problemas dėl vaikų sveikatos, jų gerovės, bet daugelis šia galimybe nesinaudoja. Džiugu, kad nuomonės sutampa ir tėvai (46%) ir pedagogai (45%) akcentuoja, jog tėvų susirinkimai sveikos gyvensenos įgūdžių ugdymo tema vykty du kartus, kurių metu būtų siekiama saugoti sveikatą, kiltų naujų idėjų, galimybių kiekvienu metu laiku organizuoti renginius, vaikai patirtų daug džiugių emocijų, būtų laimingi būdami su savo tėvais. Iš tyrimų rezultatų matyti, kad pedagogų (59%) ir tėvų (57%), nuomonės mažai skiriasi priešmokyklinio amžiaus grupės vaikai tik iš dalies maitinasi sveikai, dėl valios stokos, sveiko maisto produktų trūkumo, taip pat informacijos stokos, požiūrio ir aplinkos. Pedagogai išsakė savo nuomonę dėl rytinės mankštos darymo akcentuodami, kad vaikai daro mankštas, bet tai priklauso nuo grupės auklėtojos požiūrio, nuo pačių vaikų noro. Tėvų teigimu, vaikai namuose (54%) retai daro mankštą, (23%) niekada nedaro, (14%) per savaitę du kartus daro mankštą, (6%) kita - sportuoja dienos metu, prausiasi po šaltu dušu, (3%) kiekvieną rytą. *Šiuo klausimu reikėtų labiau susirūpinti ir tėvams ir pedagogams vaikų sveikata, rodyti pavyzdį, kartu su vaikais rytais daryti mankštą.*

Pedagogams ir tėvams yra svarbu vaikų švara, kad vaikai dažnai plautų rankas, šiuo klausimu nuomonės tik truputį skiriasi, džiugu, kad vaikams yra sudaromos sąlygos ir galimybės kasdien ir nuosekliai laikytis elementariausių higienos normų, taisyklių tiek darželyje, tiek namuose. Pedagogai ir tėvai išreiškdami savo nuomonę, teigia, jog sveikatos stiprinimo klausimais daugiau reikėtų bendrų šeimos ir darželio renginių, taip pat projektų, išvykų, švenčių, sveikatos valandėlių, ir paskaitų, seminarų, sportinių pramogų. Tyrimo metu atsiskleidė darželio ir šeimos nuomonių sutapimas dėl sveikos gyvensenos klausimų.

Pedagogai teigia, kad (77%) darželio ir šeimos nuomonės sveikos gyvensenos klausimais iš dalies sutampa, tik (14%) sutampa, keletas mano (5%) kita - kartais sutampa, kartais ne, ir mažą dalį (4%) mano, kad nesutampa. Tėvai teigia, kad (51%) darželio ir šeimos nuomonės sveikos gyvensenos klausimais iš dalies sutampa, kiti mano (46%) kad sutampa, keletas (3%) kita - neturi nuomonės. *Pedagogų ir tėvų nuomonės šiuo klausimu nesutampa, pedagogai skatina vaikus sveikai gyventi, sukuria tam palankią aplinką, bet tai pavyksta tik iš dalies. Tėvai nekreipia dėmesio į vaikų dienotvarkę ir jos nesilaiko, kiti tėvai teigia, jog vaikai laikosi sveiko gyvenimo būdo šeimoje, vaikams yra rodomas teigiamas pavyzdys sveikos gyvensenos ugdymuisi, siekiama valgyti tik sveiką maistą, skatinama būti gryname ore, daug sportuoti, ilsėtis įprastu laiku.* Bet ar taip yra iš tikrųjų, paklausus vaikų, kaip jie praleidžia savaitgalius, ką valgo namuose, gaunamas prieštaringas atsakymas tėvų teigimui. Pedagogai apgailestauja ir įvardija šeimos ir darželio nuomonių sveikos gyvensenos klausimais nesutapimo problemas tai mobilių telefonų atsinešimas į darželį, tėvų nebendravimą su ugdytojais, su savo vaikais, nekreipimą į vaiko dienos režimą darželyje, vaikai visada miega pietų miegą, namuose niekada nemiega. *Tėvai akcentuoja, jog vaikai nedaro rytais mankštų darželyje, per mažai išvykų, nepatinka darželio maistas. Tėvai ne visi seka informaciją apie sveikatos ugdymą darželyje, nekreipia dėmesio į siūlomus sveikos gyvensenos ugdymo būdus.* Iš tėvų anketos rezultatų paaiškėjo, jog tik kartais (85%) sportuoja su savo vaiku, niekada nesportuoja (9%) ir tik (6%) reguliariai sportuoja, žinant gyvenamą vietą, turint visas Birštone esančias galimybes sportuoti, gerai leisti laisvalaikį, galima tik apgailestauti, kad tėvai nevertina ir nepasinaudoja tuo kas padėtų, nudžiugintų vaikus. Sveiko maisto piramidės pagalba vaikai žino kokį maistą sveika valgyti, ko reikėtų atsisakyti. Tėvų apklausos duomenys: (54%) vaikai dažnai valgo vaisius ir daržoves, po lygiai (23%) pasiskirstė atsakymai reguliariai ir kartais. Kad vaikai augtų sveiki ir stiprūs jiems reikia stiprinti imunitetą tai reiškia valgyti daug vaisių ir daržovių, kad gautų organizmui visų reikiamų vitaminų ir medžiagų. *Bet kiek vaikai valgo vaisių ir daržovių priklauso nuo tėvų ekonominių ir socialinių veiksmų, patirties ir turimų žinių.*

Susumavus tyrimo rezultatus dėl vaikų lankymosi pas dantų gydytoją atsiskleidė tai, kad (47%) vaikų lankosi pas dantų gydytoją esant poreikiui, reguliariai (26%) lankosi, vieną kartą per metus (21%), mažiausia dalis (3%) visai nesilanko ir (3%) kita – ne rečiau kaip 1 kartą į metus. Dantys svarbūs vaikų išvaizdai, šypsenai, valgymui ir kalbai. Liūdna, kad tėvai neįvertina šios situacijos - vaikai vedami pas gydytoją pagal poreikį kai jau skauda, kai sugedę dantukai. Tėvų aplaidus požiūris kelia pedagogams susirūpinimą, dėl vaikų dantų priežiūros, profilaktinių patikrinimų. Tėvai akcentuoja, kad daugiausia (59%) vaikų valosi dantukus, antrai vietai priskiriama (14%) skalauja burną, trečiai vietai (12%) valgo kramtomąją gumą, ketvirtoje vietoje (11%) naudoja burnos higienos priemones, penktoje (4%) naudoja dantų krapštukus. Pagal

gautus rezultatus, galima teigti, kad vaikams šia tema akivaizdžiai trūksta žinių, jie mažai naudoja priemonių, nežino spec. siūlo paskirties, kuriuo vaikai turėtų du tris kartus per savaitę, su suaugusiojo pagalba tarpdančiuose išvalyti susikaupusius maisto likučius, vaikai ne kramto kramtomąją gumą, bet ją valgo.

Darželyje vaikai visada laikosi dienos ritmo – valgo, miega, sportuoja, eina pasivaikščioti, eina miegoti tuo pačiu laiku. Tėvai teigia, jog (42%) vaikų namuose nesilaiko darželio dienos ritmo, (41%) laikosi, kita (17%) - iš dalies, kartais nuklystama nuo tokio grafiko, savaitgaliais nemiega pietų miego. Tėvai turėtų suprasti, kaip yra svarbu vaikui laikytis dienos ritmo, *pastovi dienotvarkė gerina vaiko darbingumą, nuotaiką, organizmo stiprinimą*, gaila, kad taip nėra.

Džiugu, kad tėvai domisi vaikų sveikata, gauna informaciją (39%) naudodamiesi šiuolaikinėmis technologijomis, kiti (28%) gauna žinių iš TV, radijo laidų, spaudos, taip pat (21%) bendraudami su pedagogais, ir (12%) pasidalindami informacija su draugais.

Tyrimo metu pateikti pedagogų ir tėvų pasiūlymai, kaip būtų galima pagerinti priešmokyklinio amžiaus vaikų sveikos gyvensenos ugdymo situaciją yra realūs, juos galima nesunkiai įvykdyti, geranoriškai tarpusavyje bendradarbiaujant.

Apibendrinant galima teigti, jog visos paminėtos vaikų sveikos gyvensenos problemos yra aktualios. Priešmokyklinio amžiaus vaikai jau turi įgiję žinių apie sveiką gyvenseną, sveikatos saugojimą, ir privalo rūpintis savo sveikata, bet jie dar maži ir visada reikalinga suaugusiųjų pagalba. Svarbu tai, kad vaikams dar reikia priminti, parodyti pavyzdį, paaiškinti, kada, kaip, ką reikia daryti, kad sveikos gyvensenos įgūdžiai taptų įpročiu pvz.: patys negali gerai prižiūrėti dantų, savarankiškai naudoti krapštukų, spec. siūlą, kramtomąją gumą nuryja, būtent dėl šių priežasčių pasirenkamas projektas „Sveiki dantukai“.

Išvados

3. *Atlikta mokslinės literatūros analizė atskleidė: vaikų sveikata labiausiai priklauso nuo šeimos gyvenimo būdo ir sąlygų. Priešmokykliniame amžiuje įgyti įgūdžiai ir įpročiai yra patvariausi ir ilgiausiai išlieka. Fiziniai pratimai, judrieji žaidimai, gamtos veiksniai, higienos žinios ir įgūdžiai, pedagogų ir tėvų vaidmuo sveikos gyvensenos ugdyme įtakoja vaiko gyvenimo būdą ir skatina sveikai gyventi. Sveikos gyvensenos įgūdžių ugdymas turėtų būti tolygus, analogiškas tiek darželyje, tiek namuose. Šeimos ir ugdymo įstaigos bendradarbiavimas – esminis veiksnys, užtikrinantis sėkmingą sveikatos įgūdžių ugdymo procesą.*
4. *Atliktas tyrimas parodė, jog tėvai ir pedagogai turi keistis informacija, spręsti iškilusias problemas dėl vaikų sveikatos, domėtis ugdymo programomis, jas bendrai tobulinti, dalyvauti ugdymo procese, siekti bendrų rezultatų.*

Literatūra

1. Adaškevičienė E (2004). *Vaikų fizinės sveikatos ir kūno kultūros ugdymas*, Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
2. Agejeva T., (2003). *Sveikatos ugdymo klausimų integravimas į matematikos pamokas*, Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Andriekienė R. M., Ruzgienė A., (2001). *Ankstyvosios vaikystės pedagogika*, Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
4. Bischoff A.,(2007). *Šimtai mitų apie vaikų auklėjimą*, Vilnius: Vaga
5. Blandford S., Knowles C.,(2009). *Developing Professional Practice 0-7*. England, Pearson Education Limited.
6. Gudžinskienė V. (2011). *Sveikas darželis – sveiki vaikai*, Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
7. Jociūtė A., Sabaliauskienė D.,(2009).*Sveikatą stiprinančių mokyklų veiklos vertinimo praktinis vadovas*, Vilnius: Valstybinis aplinkos sveikatos centras.
8. Kirdeikienė, A. (2003). *Apie grūdinimą*. [žiūrėta 2015-11-04]. Prieiga per internetą: <http://www.eklinika.lt/cms/index.php/archyvas/54-grudinimas>.
9. Monkevičienė O., (2003). *Mano vaikai*, Kaunas: Šviesa.
10. Pajaujienė S., Jankauskienė R., Mickūnienė R., (2010). Paauglių fizinio aktyvumo ryšys su valgymo sutrikimų rizika ir požiūriu į sveikatai žalingą su fiziniu aktyvumu susijusį elgesį, *Sveikatos mokslai*, 21, 74-80.
11. Petrauskienė A., Zaborskis A., (2000). *Aukime sveiki*, Kaunas: Farmacija.
12. Poteliūnienė S., (2006). *Kūno kultūros pamokos turinio įvairinimas judriaisiais žaidimais*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
13. PSO. *Sveikata visiems XXI amžiuje* (2009). Lietuvos Respublikos Sveikatos apsaugos ministerija.
14. Vaitkevičius V. J. (2005). *Sveikatos rizikos veiksnių valdymas ir savikontrolė ugdymo srityje*, Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

EDUCATION OF HEALTHY LIFESTYLE IN PRE-PRIMARY AGED CHILDREN

Summary

Identification of a problem. Pre-primary children's health education is important because children need to have a healthy, safe and happy environment. Children's life mostly depends on changes which occur in adults life and only later at educational institution. Health indicators among children are getting worse every year: widespread tooth decay, poor posture, vision disorders and even mental illness. Therefore, **this study raises a problem:** peculiarities of the development of pre-primary aged children's healthy lifestyle. In order to reveal the problem, there are two problematic issues: what are the most appropriate ways to protect and enhance the physical and mental health of children? Which factors have the biggest influence on healthy lifestyle in educational process?

The object of the paper: health education of pre-primary aged children.

The aim of the paper: to prove that healthy lifestyle education is very important for pre-primary aged children.

Objectives of the paper: to describe the importance of healthy lifestyle development principles for pre-primary aged children.

Research methods: analysis of scientific literature; study which was attended by 35 parents and 22 teachers.

Conclusions: skills and habits are the most durable and remains for a longer time if they are acquired in pre-primary age. Child's way of life shape: exercise, mobile games, environmental factors, healthy nutrition, hygiene knowledge, educators and parents' role in developing a healthy lifestyle. Planned, initiated and implemented activities give a lot of information and practical knowledge to preschool aged children how to protect and promote their health.

Suggestions: for the improvement of easier and quicker child's educational success, parents and educators need to exchange information about healthy lifestyle, to solve children's health problems, to be interested in educational programs and be able to develop them, also participate in educational process and achieving good results.

Keywords: health education, healthy lifestyle, healthy nutrition, educational process.

ETNOKULTŪROS ELEMENTŲ INTEGRAVIMO GALIMYBĖS Į IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ UGDOMĄSIAS VEIKLAS

Rasa Bielinienė Bieliakienė

Kauno r. Eigirgalos lopšelis-darželis

Jolanta Stūronaitė

Kauno kolegijos J. Vienožinskio menų fakultetas

Anotacija. Straipsnyje aptariama etnokultūros elementų integravimo svarba ir galimybės į ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdomąsias veiklas. Analizuojamos etnokultūros integravimo į ugdomąsias veiklas galimybės konkrečioje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Pateikiami atlikto tyrimo rezultatai, išvados ir rekomendacijos.

Prasminiai žodžiai: etnokultūrinis ugdymas, ugdomasis poveikis, ugdomoji veikla, paveldas, vertybės, vaikų dailė.

Temos aktualumas. Visos tautos yra unikalios ir nepakartojamos savo savitumais, tik joms būdingomis skirtybėmis, papročiais ir tradicijomis įsilieja į pasaulį. Kiekvienai tautai svarbu užtikrinti savo kultūros sklaidos, tradicijų išlaikymo, gyvavimo ir išlikimo garantijas. Šiandien daug kalbama apie etninės kultūros mokymo svarbą. Teigiama, kad tautinis identitetas tebeglūdi kiekvieno lietuvių pašamonėje, nors masinės kultūros subproduktai, intensyvus gyvenimo tempas, ryšio su gamta praradimas, įsigalinčios vien vartotojiškumu paremtos vertybinės nuostatos verčia daugelį pasijusti pasaulio piliečiais. Domėtis kita kultūra, pažinti kitą kultūrą ne visuomet reiškia užmiršti savąją (Kudzienė, 2015, Plitnikaitė, 2015). Pasaulio globalizacijos procesai, spartus kompiuterinių technologijų vystymasis, interneto, virtualios erdvės teikiamų paslaugų plėtra lemia, kad auganti karta, vis labiau tampanti „pasaulio“ piliečiais – tolsta nuo savo prigimtinės kultūros šaknų. Pedagogų, psichologų, edukologų įvardinamiems „Z“ kartos vaikams labiau patrauklūs kompiuteriniai žaidimai „online“, nei gilinimasis į materialųjį ar nematerialųjį tautos paveldą, jo puoselėjimą. Tai ir dar daug priežasčių lemia, kad vyksta pokyčiai tradicinėse šventėse, papročiuose – jos persipina su kitų tautų tradicijomis vienodėja/niveliuojasi. Siekiant išsaugoti savo tautinį tapatumą, jaunąją kartą jau darželyje reikėtų supažindinti su savo tautos etnokultūros paveldu jiems aktualiais, prieinamais būdais.

Problema: Kokios etnokultūros elementų integravimo galimybės į ugdomąsias veiklas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje?

Darbo objektas – etnokultūros elementų integravimo galimybės į ugdomąsias veiklas.

Darbo tikslas – atskleisti etnokultūros elementų integravimo galimybes į ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdomąsias veiklas.

Darbo uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti etnokultūros elementų integravimo į ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdomąsias veiklas.
2. Atlikti etnokultūros elementų integravimo į dailės veiklas galimybių tyrimą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Darbo metodai: mokslinės literatūros analizė ir apklausa žodžiu (interviu).

Etnokultūros paveldo samprata

Etninė kultūra – visos tautos per šimtmečius sukurta, iš kartos į kartą perduodama ir nuolat atnaujinama kultūros vertybių visuma, padedanti išlaikyti tautinį tapatumą, savimonę ir etnografinių regionų savitumą (Klimka, 2014). Etninės kultūros vertybių visumą sudaro gimtoji kalba (tarmės), religija ir mitologija, tautosaka, tautodailė, liaudies šokiai, žaidimai, muzika, šeimos ir bendrijos tarpusavio santykiai, tradicijos, papročiai, moralės normos, elgesio kultūra, grožio, ryšio su gamta pajauta (Čepienė, 2008). Etninė kultūra nėra tik praeitis. Ji yra atvira laikui ir pasauliui. Vaidinimų, žaidimų ir kitos formos padeda supažindinti vaikus su kalendorinių švenčių apeigomis, folkloru, pasakų ir sakmių pasauliu, dainų intonacijom ir šokių ritmu, buities dalykais. Suvaizdinti, pakartoti, padaryti, pritaikyti – vadinasi, suvokti, paremti, asimiliuoti, kurti. (Budinavičienė, 2001). LR Švietimo įstatymas (3.4 švietimo tikslai), priimtas 2011 m. kovo 17d. (XI – 1281) kelia tikslą - „perteikti asmeniui tautinės ir etninės kultūros pagrindus, Europos ir pasaulio humanistinės kultūros tradicijas ir vertybes, laiduoti sąlygas asmens brandžiai tautinei savimonei, dorovinei, estetinei, mokslinei, kultūrai, pasaulėžiūrai formuotis, taip pat garantuoti tautos, krašto kultūros tęstinumą, jos tapatybės išsaugojimą, nuolatinį jos vertybių kūrimą, puoselėti krašto atvirumą ir dialogiškumą“. Išlaikant ir plėtojant etninę kultūrą, tautinę savimonę bei tautos tapatumą, svarbus vaidmuo tenka etninės kultūros subjektams. Etninės kultūros valstybinės globos pagrindų įstatyme nurodoma, kad etninės kultūros subjektai - "asmenys, kuriantys etninės kultūros vertybes, jas perteikiantys, puoselėjantys bei kaupiantys". Ju

dėka gyvoji tradicija plėtojama, ji atsinaujina, atspindėdama vertybinius asmens (tautos) poreikius. Etninės kultūros valstybinės globos pagrindų įstatymo svarbiausia nuostata - išsaugoti gyvąją tradiciją, kuri išlieka tol, kol neprarandama tautinė tapatybė, įstatymu siekta visuomenės tautinę savimonę išsaugoti ateičiai. Todėl, etninė kultūra, suvokiama kaip visumą, savyje jungianti praeitį, dabartį ir ateitį.

Etnokultūra – tai dvasinis, materialinis tautos palikimas, padedantis išlaikyti tautinį tapatumą bei savimonę, išsaugantis, perduodantis vertybes, skatinantis jų atsinaujinimą ir kūrimą. Vienas iš svarbiausių etninės kultūros ugdymo ir puoselėjimo būdų yra jos integravimas į ugdomąsias veiklas.

Etnokultūros ugdomasis poveikis

Lietuvos Respublikos etninės kultūros valstybės globos pagrindų įstatymas (Nr. VIII – 1328, 2010-04-13) apibūdina etninės kultūros reikšmę tautinio tapatumo išsaugojimui: „Etninė kultūra yra tautos būtis, išlikimo ir tvirtumo esmė, nacionalinės kultūros pamatas“. Įstatyme įvardintuose etninės kultūros globos uždaviniuose pabrėžiamas jos ugdomasis vaidmuo - „ugdyti brandžios tautinės savimonės asmenybę, integruojant etninę kultūrą į švietimo sistemą“. Etninės kultūros elementai gali būti efektyviai panaudojami pedagogikoje. Praskleidžiant vaikui tradicinės kultūros erdves, savaimingai ir lengvai, be įkyrios didaktikos, būdavo diegiamos dorovinės normos, teisingos vertybinės nuostatos, lavinamas grožio pojūtis, kūrybingumas, pagarba gamtai ir gyvybei. Rezultatas dvigubas: ir pedagoginės siekiamybės įgyvendinamos, ir tautinė savimonė formuojama (Klimka, 2007). K.Stankevičienė (2005) teigia, kad liaudies kūryba yra didžiulė vaikų ugdomoji jėga.

1 lentelė

Etnokultūros integravimo į veiklas ugdomas/-is poveikis (parengta pagal Stankevičienė, 2010)

Poveikio sritis	Ugdomasis poveikis
<i>Žinojimas, supratimas ir patirtis</i>	Turės lietuviško mentaliteto pradmenis; savitą, jo amžiaus galimybes atitinkantį, tautinį suvokimą, etnokultūrinį mąstymą; bus perėmęs tautos tradicijų pradmenis, įgis pradinių žinių ir turės elementarų supratimą apie protėvių papročius, tradicijas, žmonių darbą ir kt.; pajus susigyvenimą, artumą su tradicinėmis vertybėmis; suvoks „kas aš“, turės supratimą apie supančią aplinką; pažins artimiausią aplinką, turės tėviškės (artimiausios gimtosios vietos) sampratą, jaus ryšį su gamta; pažins tarmes; turės tautosakos pažinimo pradmenis; bus turtingesnė estetine pasaulėjauta; pažinęs ir pamilęs tautos meną, taps jautresnis ir kūrybiškesnis; įgytą patirtį ir žinias sieks perduoti savo šeimai ir kt.
<i>Gebėjimai</i>	Prasmingai, noriai ir aktyviai dalyvaus įvairiose etninėse veiklose, tradiciniuose liaudies renginiuose, etninėse šventėse; turės lietuvių liaudies dainų atlikimo, muzikinio folkloro patirties; taikliai gebės pritaikyti dainuojamosios, pasakojamosios, smulkiosios tautosakos elementus žaidimuose, kasdieninėje veikloje, įvairiose gyvenimo situacijose, pats bandys kurti mįsles; turės grožio pajautos pradmenis, bus pastabus ir įžvalgus lietuvių liaudies meno ypatumams, ornamentikai, puošybos elementams aplinkoje; savo etnokultūros patirtį gebės atskleisti dailėje, komunikacinėje veikloje, žaidime; norės kurti savitu stiliumi, atsiras savita kūrybinė raiška, praturtinta tautiniais, tradicinio meno elementais; taps darbštesnis, drąsesnis, atsakingesnis, nuoširdesnis, draugiškesnis, stengsis gražiai elgtis, atjausti kitą, apkabinti, kalbinti; aktyviai dalyvaus renginiuose, bus veiklus, viską bandys paliesti, paragauti, išgirsti; priimtinais būdais prisidės prie tradicijų puoselėjimo.
<i>Nuostatos</i>	Turės poreikį laikytis tradicinių papročių per kalendorines šventes; turės poreikį tam, kas yra tradiciška, gražu, nauja; rasis prisilytėjimo prie kažko gražaus, malonaus jausmas; gėrėsis ir grožės lietuvių liaudies daina, liaudies muzika, liaudies tradicijomis; jaus pagarbą žmogaus darbui, artimam, kitokiam, taps tolerantiški kitataučiams vaikams, kitaip mąstantiems, kitaip gyvenantiems, specialiųjų poreikių vaikams; atsiras tapatumo su šeima, gimtąja vieta, tauta jausmas; rasis pamatinės dorinės vertybės (gėris, meilė, pagarba, atjauta, sąžiningumas); atsiras pagarba tautos tradicijoms, nusiteiks jas saugoti ir puoselėti; etninė kultūra pamažu taps jo pasaulio dalimi ir kt.

Etnokultūra, jos elementai efektyviai gali būti pritaikomi visose ugdomosiose veiklose ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, siekiant ugdyti, lavinti įvairius gebėjimus, plėtoti pažinimą, perteikti žinias, vertybines nuostatas: ugdo patriotiškai, lavina estetiškai, intelektualiai, formuoja charakterio savybes, teikia daug džiaugsmo.

Ikimokyklinio ugdymo pedagogas siekia, kad etninės kultūros pradmenis vaikas perimtų kuo natūraliau kasdieniame gyvenime. Atsižvelgiant į su amžiumi augančias vaikų galimybes ir poreikį plėsti akiratį, rekomenduojamos vis aktyvesnės etnokultūrinio ugdymo/-si formos: pažintinės išvykos (į kraštotyros muziejus, etnografinės sodybas ir kt.), susitikimai su liaudies meistras, dainininkais, tautodailininkais, šeimų

vakaronės, kalendorinės šventės, kraštotyrinė veikla, kultūros paminklų tvarkymo talkos, vaikų dalyvavimas vietos bendruomenės tradiciniuose renginiuose, folkloro koncertuose, konkursuose, vakaronėse ir pan. Tokiu būdu ugdomi vaikų savarankiškos veiklos bei grupinio bendradarbiavimo gebėjimai. Veiksminga etnokultūrinio ugdymo forma – vaikų, pedagogų, tėvų folkloro ansamblių ar klubų, tautodailės, tradicinių amatų būrelių ir kitų kolektyvų kūrimas. Naudinga vykdyti įvairius etnokultūrinius projektus – visos ugdymo įstaigos ar atskiros grupės (klasės), prisijungiant prie kitų institucijų ar organizacijų vykdomų etnokultūrinių projektų (kitos švietimo įstaigos, savivaldybės, muziejaus, etninės kultūros centro, bibliotekos, tradicinių amatų centro, vietos bendruomenės, visuomeninės organizacijos, folkloro ansamblio ir pan.). Tai artima patirtiniam ugdymui – per aktyvią vaiko veiklą, dalyvaujant, pajaučiant, paliečiant, tyrinėjant, eksperimentuojant, pastebint, įsižiūrint. rekomenduojama siekti etninės patirties kaupimo natūralumo, kurti galimybes vaikams patirti etninius dalykus kasdieniniame jų gyvenime, etninį ugdymą sieti su kūrybine veikla. Susidomėjimą, motyvaciją veiklai palaikyti teigiamais paskatinimais: skatinant teigiamas emocijas, malonius išgyvenimus, žaismingomis situacijomis.

Etnokultūros elementų integravimas dailės veiklose. Ugdymo plėtotės centro (UPC) ir Lietuvos etninės kultūros draugijos parengtose etninės kultūros ugdymo metodinėse rekomendacijose ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams teigiama, kad tradicinės ornamentikos, pasakojamosios ir dainuojamosios tautosakos motyvų vaizdavimas dailės darbuose aktyvina vaikų vaizduotę, fantaziją, kūrybiškumą, suteikia galimybę susieti vieną meno rūšį su kita pajuntant, kas jas riša ir kas skiria. Praktinis tradicinių dirbinių gaminimas leidžia vaikams įgyti naudingos darbinės patirties, suteikia tradicinių amatų ir verslų pažinimo pradmenis, kurie galėtų pasitarnauti tolesnėje kūrybinėje veikloje (Metodinės rekomendacijos, 2012). Kaip teigia A. Katinienė (2003) etnomeno paskirtis – bendrąsias žmogiškąsias vertybes paversti estetinėmis. Mažiesiems vaikams tautodailė gali atverti originalų tautos kūrybos grožį, jai būdingus harmonijos, saiko jausmo, santūrumo bruožus.

Tautodailei būdingas variantiškumas, raštų elementų gausa, spalvų sąskambis, linijos, dekoratyvumas. Raštų, kompozicijos, siužetų, formų įvairumas, jų variacijos gali įkvėpti vaikus kūrybai. Ji yra vaikams lengvai suvokiama estetinė vertybė, nes ši kūrybos forma yra paprasta ir kartu tobula. Jai, kaip ir ankstyvajai kūrybai, būdinga mišri išraiška – dekoratyvumas. Tautodailė, būdama paprasta, nenustelbia vaiko kūrybinės minties, jo individualių ieškojimų ir pastangų, o priešingai, žadina ir brandina kūrybines jėgas (Stankevičienė, 2000).

Vaikas, kurio kūrybiškumo stimulų tampa tautodailė, gali sėkmingai perimti jam prieinamas kultūrinės vertybes, ugdo/-si poreikio jas puoselėti bei kurti pradmenis. Siekiant praturtinti ugdytinių potyrius, vizualines patirtis, suteikti išpildžių, rekomenduojama panaudoti socialinę aplinką ir rengti įvairias išvykas – į gamtą, etnografinius kaimus ar sodybas, tradicinių amatų centrus, muziejus, parodas, etnines kultūros centrus, nacionalinius ir regioninius parkus, įvairius etnokultūrinius renginius už įstaigos ribų, nukeliauti prie artimiausių gamtos ir kultūros paminklų, aplankyti vietos tautodailininkus, folkloro ansamblius.

Etnokultūros elementų integravimo į dailės veiklas galimybių empirinis tyrimas

Tyrimo metodika ir eiga. 2016 metų balandžio – gegužės mėnesiais Kauno rajono lopšelyje - darželyje buvo atliktas tyrimas, kurio *tikslas* – atskleisti etnokultūros elementų integravimo galimybes į ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdomąsias veiklas.

Pasirinktas kokybinio tyrimo (apklausos žodžiu) metodas - kryptingas (iš dalies struktūruotas) interviu. Respondentai – ikimokyklinio ugdymo pedagogai (5) ir ikimokyklinio amžiaus vaikus auginantys tėvai (3). Pokalbiai buvo įrašomi, siekiant gauti daugiau informacijos, tyrimo dalyviams buvo pateikti papildomi klausimai. Iš interviu įrašo duomenys buvo transkribuojami, analizuojami.

Struktūruoto interviu rezultatų aptarimas

Pirmu klausimu buvo siekiama išsiaiškinti ar tėvai ir pedagogai pripažįsta (ir kodėl) etnokultūrinio ugdymo svarbą šiuolaikiniam vaikui ir kas turėtų prisiimti atsakomybę už šį ugdymą.

2 lentelė

Ar sutinkate su teiginiu, kad šiuolaikiniam vaikui svarbu pažinti savo tautos kultūrą bei tradicijas? Kodėl taip manote? Kas Jūsų nuomone, vaikus turi supažindinti su tautos kultūra?

Pedagogai	Tėvai
Dalyvis 1: „Taip, sutinku (...) reikia ugdyti pagarbą savo kultūrai, supažindinti su liaudies kūryba, tradicijomis, papročiais“, „...padėti vaikui pažinti savo tautos kultūrą ir tradicijas turėtų pirmiausia šeima, o vėliau ir ugdymo įstaiga“, „...pastebiu, kad mažai kas iš šeimų su savo vaikais	Dalyvis 1: „...vaikas būtinai turi pažinti savo tautos kultūrą bei tradicijas, nes tai yra šeimos ir tautos pamatas (...) šeima ir

<p><i>lankosi kultūriniuose renginiuose, tautinėse šventėse, laikosi papročių ar tradicijų. Šventes švenčia, tačiau tai daro, nes daro kiti, nežino nei kam, nei kodėl, nekalba apie tai su savo vaikais. Pasakų ar lopšinių dainavimą pakeitė kompiuteriai bei televizoriai...</i></p> <p>Dalyvis 2: „...svarbu pažinti savo tautos kultūrą bei tradicijas, nes iš ten, iš tautos šaknų kyla naujos idėjos. Kultūra ir tradicijos yra tarsi pagrindas, pamatas nuo kurio vaikas gali atsispirti ir toliau plėsti savo galimybes, augti, kurti...“, „...vaikus turėtų supažindinti visų pirma šeima, po to plėsti žinias ugdymo įstaiga“.</p> <p>Dalyvis 3: „Taip sutinku (...) vaikas turėtų žinoti savo tautos kultūrą ir tradicijas, nes tai sudaro pilietiškumo ugdymo pagrindą... šios žinios vaikui būtinos jei norime išugdyti pilnavertį, savimi pasitikintį žmogutį (...) ir šeima, ir ugdymo įstaigos. Svarbiausia išlaikyti informacijos tęstinumą“.</p> <p>Dalyvis 4: „...labai svarbu pažinti savo tautos kultūrą bei tradicijas, nes tai ugdo meilę gimtajam kraštui, ugdo pilietiškumą, teikia estetinius bei dorovinius išgyvenimus (...) vertybines nuostatas, sudaro palankias sąlygas vaikų socializacijai“, „...turi supažindinti ir tėvai, ir ugdymo įstaiga“.</p> <p>Dalyvis 5: „Taip, šiuolaikiniam vaikui svarbu pažinti savo tautos kultūrą, bei tradicijas, (...) tai mūsų tautos pradžia, šaknys, sudaranti kiekvienos tautos kultūros pagrindą, todėl, manau, ji apima visas žmogaus gyvenimo sritis, ir tenkina visus poreikius“, „šeima – tai pirmoji ir pagrindinė vaiko institucija (...), todėl supažindinti su tautos kultūra turėtų šeima“.</p>	<p><i>ikimokyklinė įstaiga...“.</i></p> <p>Dalyvis 2: „...svarbu pažinti tautos kultūrą bei tradicijas... šiuo laikotarpiu vaikai itin imlūs, smalsūs, norintys pažinti savo šalies tradicijas bei tautos kultūrą (...) tiek šeimos nariai, tiek ir ugdymo įstaiga“.</p> <p>Dalyvis 3: „...kiekviena tauta išsiskiria savo etnosu, turi unikalų ir nepakartojamą paveldą, perduodamą iš kartos į kartą...“, „...jokiu būdu negalima „numarinti“, o reikia atgaivinti bei puoselėti tuo išsaugojant tautos kultūriškumą ir unikalumą...“.</p>
--	--

Vienas iš švietimo tikslų – ugdyti naujosios kartos patriotizmą, skatinti tautinės ir pilietinės tapatybės suvokimą. Čia ypatingas vaidmuo tenka etninės kultūros vertybių pažinimui ir puoselėjimui (Čepienė, 2008). Šeimos papročiai, apeigos, tradicijos – tautos kultūros liudininkai bei saugotojai – kartu yra patikimi istorijos šaltiniai, padedantys atskleisti tautų kūrybos, sąmonės, mitologijos, religijos, apskritai dvasinės kultūros raidą (Dundulienė, 2005).

Apklaustų pedagogų ir tėvų nuomonės sutampa, jog etnokultūrą bei tradicijas vaikui pažinti labai svarbu, nes „tai ugdo meilę gimtajam kraštui, ugdo pilietiškumą, teikia estetinius bei dorovinius išgyvenimus (...) vertybines nuostatas, sudaro palankias sąlygas vaikų socializacijai“. Ikimokyklinis amžius tam palankus, nes „šiuo laikotarpiu vaikai itin imlūs, smalsūs, norintys pažinti savo šalies tradicijas bei tautos kultūrą“. Sutariama, kad padėti vaikui pažinti savo tautos kultūrą ir tradicijas turėtų tiek šeima, tiek ikimokyklinio ugdymo įstaiga. Tačiau tai nusako kiek skirtingai – tėvai nurodo abi institucijas drauge („šeima ir ikimokyklinė įstaiga...“, „tiek šeimos nariai, tiek ir ugdymo įstaiga“), o pedagogai labiau akcentuoja šeimos atsakomybę („padėti vaikui pažinti savo tautos kultūrą ir tradicijas turėtų pirmiausia šeima, o vėliau ir ugdymo įstaiga“, „...vaikus turėtų supažindinti visų pirma šeima, po to plėsti žinias ugdymo įstaiga“, „šeima – tai pirmoji ir pagrindinė vaiko institucija (...), todėl supažindinti su tautos kultūra turėtų šeima“). Pedagogai atkreipia dėmesį, kad „pastebiu, kad mažai kas iš šeimų su savo vaikais lankosi kultūriniuose renginiuose, tautinėse šventėse, laikosi papročių ar tradicijų. Šventes švenčia, tačiau tai daro, nes daro kiti, nežino nei kam, nei kodėl, nekalba apie tai su savo vaikais. Pasakų ar lopšinių dainavimą pakeitė kompiuteriai bei televizoriai...“).

3 lentelė

Kokį ugdomąjį poveikį turi etnokultūros elementų integravimas į ugdomąsias veiklas?

Kaip Jūs tai darote savo praktikoje ir kokius etnokultūros pavyzdžius naudojate?

(Papildomas klausimas pedagogams)

Pedagogai	Tėvai
<p>Dalyvis 1: „Ugdo pažinimo (...), komunikavimo bei socialinę kompetencijas (...), sveikatos saugojimo...“.</p> <p>Dalyvis 2: „...veiklose ugdo pažinimo, meninę, socialinę, komunikavimo kompetencijas“.</p> <p>Dalyvis 3: „...etnokultūra praturtina visų kompetencijų ugdymą bei žinių gausą ir naudą“.</p> <p>Dalyvis 4: „...ugdo meninę, pažinimo, komunikavimo, socialinę kompetencijas“.</p> <p>Dalyvis 5: „...ugdo kūrybiškumą, lavina smulkiąją motoriką, pastabumą, kruopštumą, lavina grožio pojūtį, vaizduotę, meilę gamtai, gyvybei...“</p>	<p>Dalyvis 1: „lavina kūrybiškumą, mąstymą, smulkiąją motoriką, smalsumą (...), ugdo meilę gimtajam kraštui, savo šeimai ir jos tradicijom, pilietiškumą“.</p> <p>Dalyvis 2: „(...) integravimas pagyvena vaikų dailės veiklas, padeda lavinti rankutę, atmintį, (...) dailės darbuose aktyvina kūrybiškumą, vaikai supažindinami su tautiniais motyvais. Etnokultūrinis ugdymas padeda vaikui suvokti, jog jis yra gamtos dalis“.</p> <p>Dalyvis 3: „...etnokultūriniai elementai dailėje suteikia jai tautinio išskirtinumo bei žavesio... Unikalus grožis būdingas mūsų tautai ir jos visuomenei“.</p>

Apklaustų pedagogų ir tėvų nuomone, „etnokultūra praturtina visų kompetencijų ugdymą“. Etnokultūros elementų integravimas į ugdomąsias veiklas, jų nuomone, turi didelį ugdomąjį poveikį: *ugdo pasitikėjimą savimi, skatina eksperimentuoti įvairiomis medžiagomis, suteikia galimybes pažinti regiono kraštovaizdį, tradicijas, gyvenimo būdą, lavina kūrybiškumą, mąstymą, smulkiąją motoriką, smalsumą, ugdo meilę gimtajam kraštui, savo šeimai ir jos tradicijom, pilietiškumą, vaikai supažindinami su tautiniais motyvais.*

Anot K.Stankevičienės (2005), liaudies kūryba - didžiulė vaikų ugdomoji jėga. Papildomas pedagogams pateiktas klausimas atskleidė, jog etnokultūros elementų integravimas dailės veiklose vertinamas kaip, vaikui yra vienas iš prieinamiausių, geriausių ir lengviausiai suvokiamų būdų. Pedagogai savo ugdymo veiklose dažnai naudoja tautodailę, įvardino daug skirtingų technikų, darbo būdų: *riša, aplikuoja „verbas“, margina margučius, juostas, raides ar žodžius, lipdo puodynes ir jas dekoruoja, „audžia“, pina juostas, puošia jas aplikuodami ir kurdami iš geometrinių figūrų tautodailės raštus, karmo karpinius, naudoja raižymo, stampavimo technikas įvairiems raštams kurti, išbando darbo būdus su šiaudais, beržo tošimi.*

4 lentelė

Ką siūlytumėte, kad etnokultūrinis ugdymas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje taptų įdomesnis?

Pedagogai	Tėvai
<p>Dalyvis 1: „Pasikviesti liaudies meistrų ir kartu visiems kurti, labiau įtraukti šeimą į ugdymo procesą, kviestis į įstaigą senelius, močiutes, kaimo tautodailininkus, organizuoti daugiau išvykų, švenčių“.</p> <p>Dalyvis 2: „...reiktų pamatyti kokį nors tautinių šokių, ansamblį su tautiniais rūbais (...) ...į dailės veiklas atsinešti kuo daugiau įvairių tautodailės pavyzdžių“.</p> <p>Dalyvis 3: „... į veiklas įtraukti tėvelius, pasitelkti šiuolaikines technologijas tokias kaip multimedija (...) šiuolaikiniame pasaulyje būtina atsisąsinti į praeitį, bet tai galima daryti moderniais, vaikams priimtinais metodais“.</p> <p>Dalyvis 4: „Iešoti naujų etnokultūrinių ugdymo būdų ir formų, organizuoti daugiau etnokultūrinių švenčių, į ugdymą įtraukti ir vaikų tėvelius, senelius, daugiau edukacinių kelionių“.</p> <p>Dalyvis 5: „...pats pedagogas turi tvirtai jaustis šioje srityje, domėtis, būti kūrybingas, novatoriškas, ir tuomet visad atras būdų, kurie vaikus sudomins ir įtrauks į veiklą...“.</p>	<p>Dalyvis 1: „...daugiau edukacinių kelionių, kad vaikai pamatytų ir susipažintų su autentiškais buitės daiktais, sodybomis... pasikviesti į darželį tautodailės meistrų“.</p> <p>Dalyvis 2: „(...) daug žaidimų susijusių su tradicijomis ir tautos kultūra, piešti, dainuoti...“.</p> <p>Dalyvis 3: „...labiau domėtis mūsų senolių paveldu (...), įdomu būtų sukurti ugdymo įstaigoje ugdytinių ir tėvelių etnografinį ansamblį (...), kurti savos kūrybos tautinius rūbus (galima įtraukti ir močiutes), dauguma moterų moka kurti rankdarbius“.</p>

Svarstydami ką pasiūlyti, kad etnokultūrinis ugdymas taptų įdomesnis, tėvai ir pedagogai įvardino įvairių renginių organizavimą: švenčių (*organizuoti daugiau etnokultūrinių švenčių*), išvykų (*daugiau edukacinių kelionių*), susitikimų (*„pasikviesti liaudies meistrų, tautodailės meistrų“ kokį nors tautinių šokių, ansamblį su tautiniais rūbais*). Siūloma „... sukurti ugdymo įstaigoje ugdytinių ir tėvelių etnografinį ansamblį (...), kurti savos kūrybos tautinius rūbus (galima įtraukti ir močiutes), dauguma moterų moka kurti rankdarbius“.

Tai, kad tiek tėvai, tiek pedagogai pageidavo aktyviau įtraukti šeimą į ikimokyklinėje įstaigoje organizuojamus etnokultūrinius renginius, gali reikšti, kad išnaudotos dar ne visos galimybės ar priemonės tam įgyvendinti. Pedagogai atkreipė dėmesį į kompetencijų etnokultūrinio ugdymo srityje plėtojimo būtinybę (*„pats pedagogas turi tvirtai jaustis šioje srityje, domėtis, būti kūrybingas, novatoriškas, ir tuomet visad atras būdų, kurie vaikus sudomins ir įtrauks į veiklą“*). Teigė, kad „šiuolaikiniame pasaulyje būtina atsisąsinti į praeitį, bet tai galima daryti moderniais, vaikams priimtinais metodais“ „pasitelkiant šiuolaikines technologijas“.

Rekomendacijos:

- Tobulinti, plėtoti pedagogų etnokultūrinio ugdymo kompetenciją, ieškoti savitų supažindinimo su etnokultūra formų ir būdų.
- Ieškoti galimybių įsteigti ikimokyklinio amžiaus vaikams etninės pakraipos būrelių: keramikos, tautodailės, dramos, tautinių šokių.
- Daugiau dėmesio skirti bendradarbiavimui su tėvais, organizuoti bei inicijuoti bendrus renginius, šventes, edukacines išvykas, ekskursijas, kurios skatintų geriau pažinti savo krašto kultūrą, papročius, tradicijas bei įtrauktų tėvus į ugdomąjį procesą.
- Siūlytina daugiau pasitelkti vietinius liaudies meistrus, etnologus, muzikantus, dailininkus, kurie praktiškai padėtų vaikams pažinti krašto kultūrą.

Išvados

1. Etnokultūra – dvasinių ir materialinių vertybių visuma, pasireiškianti per liaudies kūrybą, tradicijas, papročius. Etnokultūra ir ugdymas glaudžiai susiję. Tai vientisas procesas, kuriuo perduodama sukaupta tautos patirtis, leidžianti bręstančiai asmenybei įvairiapusiškai tobulėti, formuoti tautinę savimonę, lavinti įvairius gebėjimus, plėtoti pažinimą, vertybines nuostatas. Etnokultūrinio ugdymo galimybės ikimokykliniame amžiuje yra labai plačios – ugdymas vyksta tiek šeimoje, tiek ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.
2. Epirinis tyrimas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje atskleidė, kad:
 - tėvai ir pedagogai pripažįsta etnokultūrinio ugdymo svarbą ir įvairiapusiškumą: ugdoma tautinė savimonė, etinis ir estetiškas ugdymas, įvairių kompetencijų plėtra. Vienu patraukliausių supažindinimo su tautos menu būdų nurodo - tautodailės elementų integravimą į dailės veiklas.
 - Ugdymo etnokultūra galimybės dar nėra pilnai išnaudojamos - nepakankamas tėvų įtraukimas į šį procesą, priemonių bei informacijos stoka trukdo kokybiškam etnokultūriniam ugdymui, stinga edukacinių kelionių ir tai daro mažiau patrauklų šį ugdymą.

Literatūra

1. Lietuvos Respublikos Švietimo Įstatymas. 2011m. kovo 17d. Nr. XI – 1281, Vilnius: *Valstybės žinios* 2010, nr. 15-701.
2. Lietuvos Respublikos etninės kultūros valstybės globos pagrindų įstatymas Nr. VIII – 1328, priimtas 2010-04-13. *Valstybės žinios*
3. *Tarptautinių žodžių žodynas* (2013). Vilnius.
4. Budinavičienė, R. (2001). *Kai aš mažas buvau. Ruduo*. Šiauliai.
5. Čepienė, I. (2008). *Lietuvių etninė kultūra. Raidos įžvalgos*. Vilnius.
6. Dundulienė, P. (2005). *Senieji lietuvių šeimos papročiai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
7. Dundulienė, P. (2008). *Lietuvių šventės. Tradicijos, papročiai, apeigos*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
8. *Etninės kultūros ugdymo metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams* (mokytojo knyga) (2012).
9. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologinis žodynas*. Vilnius: *Gimtas žodis*.
10. Katinienė, A. (2003). *Kultūrinis ugdymas. Etnokultūros vertybės – asmenybės tapsmo pamatas*. Acta Pedagogica Vilnensia.
11. Kudzienė, A. (2015). *Etninė kultūra nėra žaidimas*.
12. Stankevičienė, K. (2000). *Darželio auklėtojų pasirengimas vaikų ugdymui tautodaile*. Pedagogika.
13. Stankevičienė, K. (2010). *Etninės kultūros ugdymo tikslo, modelio ir turinio nustatymas, panaudojant etninės kultūros ugdytojų, specialistų ir mokslininkų patirtį*. [interaktyvu], [žiūrėta 2016-01-22]. Prieiga per internetą [www.upc.smm.lt/naujienos/.../Kristina Stankeviciene Ikimokyklinis.do](http://www.upc.smm.lt/naujienos/.../Kristina%20Stankeviciene%20Ikimokyklinis.do)

OPPORTUNITIES OF INTEGRATING ELEMENTS OF ETHNIC CULTURE IN A PRE-SCHOOL AGED CHILDREN'S EDUCATIONAL ACTIVITIES

Summary

Relevance of the topic. Art that is developed by nation is intimate to the pre-school age children by its style, colours, sound, movement, rhythm and decorativeness. They like to engage in art. So, they can be easily integrated into art activities or activities in pre-school education institution. In art classes it's possible to speak about holidays, traditions, customs, which are clear to them; ways of performance, in expressive, entertaining and understandable form for children. Strengthened by senses and positive emotions they are able to build a base for development of national culture protection and fostering provisions.

Problem: ethnic culture is less integrated into educational activities in pre-school. What are the opportunities of integrating elements of ethnic culture into children's educational activities?

Object of a research – opportunities of integrating ethno-cultural elements into children's educational activities.

Aim of a research – to reveal the opportunities of ethno-cultural elements integration into pre-school children's educational activities. **Objectives of a research:**

1. Theoretically justify integrating of ethno-cultural elements into pre-school children's educational activities.
2. To carry out a research about opportunities to integrate elements of ethno-culture into pre-school's educational activities.

Methods: analysis of scientific literature, oral survey (interview).

Analysis of scientific literature revealed that ethnic culture and education are inseparable from each other. Art, which is developed by nation, is close to pre-school age children by its stylistics, colour, sound, movement, rhythm, decorativeness. To know and cherish the traditions, to be able to integrate various ways of working into art activities are necessary competences for a modern educator, who is seeking to offer educational services in a qualified way.

Research, which has been carried out in a pre-school educational institution, has revealed that parents and educators recognize the importance of ethno cultural education. One of the most appealing ways to impart elements of folk art is

their integration into the art activities. However, ethno educational opportunities are not exploited enough. Lack of parental involvement into this process, lack of means and information prevents qualitative ethno-cultural education, it reduces educational process and it makes education less attractive.

Keywords: ethno-cultural education, educational impact, educational activities, heritage, values, children's art.

VAIKŲ, SERGANČIŲ BRONCHŲ ASTMA, UGDYMAS DAILE IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE

Aistė Butkutė

Lopšelis/darželis „Vaikystė“

Jolanta Stūronaitė

Kauno kolegijos J. Vienožinskio menų fakultetas

Anotacija. Straipsnyje aptariami vaikų, sergančių bronchų astma, ugdymo daile ypatumai. Analizuojamas ligos poveikis vaiko savijautai, dailės veiklos organizavimas: priemonių, medžiagų pasirinkimas, reikalavimai ugdomajai aplinkai. Pateikiami atlikto tyrimo rezultatai.

Prasminiai žodžiai: lėtinės kvėpavimo ligos, bronchų astma, fizinė, emocinė savijauta, ugdymas daile.

Temos aktualumas. Bronchų astma – lėtinė uždegiminė kvėpavimo takų liga, kuri pasireiškia dusulio ir kosulio priepuoliais (Misevičienė, 2010). E. Danilos (2015) teigimu, sergamumas bronchine astma didėja ir dar didės bent jau artimiausius 20 metų. Nors astma susirgti gali bet kurio amžiaus žmonės, tačiau gydytojams susirūpinimą kelia didėjantis sergančių vaikų skaičius (Staikūnienė, 2010). Remiantis Lietuvos sveikatos centro pateiktais duomenimis nuo 2004 m. iki 2014 metų astma sergančiųjų vaikų (nuo gimimo iki 17 metų amžiaus) skaičius, tenkantis tūkstančiui gyventojų, pakito nuo 17 proc. iki 44, 6 proc. Kauno miesto savivaldybės visuomenės sveikatos biuras, atlikęs 2014 – 2015 metų, ikimokyklinio ugdymo įstaigas lankančių vaikų profilaktinį sveikatos patikrinimą, nustatė, jog iš visų kvėpavimo ligomis sergančių vaikų, 38, 7 proc. serga bronchų astma. Patikrinimo duomenys atskleidė, jog šiuo metu, Kauno mieste astma serga 532 ikimokyklinio amžiaus vaikai. Kaune yra specializuotų ikimokyklinio ugdymo įstaigų, skirtų vaikams, sergantiems kvėpavimo sistemos ligomis, bei su jomis susijusiomis alergijomis, tačiau didelė dalis vaikų lanko nespecializuotas ikimokyklinio ugdymo įstaigas. Astma sergančius vaikus vargina fiziniai sunkumai, t.y. priepuolių metu pasireiškiantys ligos simptomai. Jie ne tik apsunkina vaiko fizines galimybes, kasdieninę veiklą, bet ir turi įtakos vaiko emocinei savijautai. Sergantys vaikai dažnai susiduria su įvairiais emociniais sunkumais, tokiais kaip: baimė, panika, nerimas, uždurumas, vienišumas. Minėti sunkumai ne tik apsunkina vaiko emocinę savijautą, bet ir gali išprovokuoti astmos simptomus (kadangi vienas iš simptomus provokuojančių veiksnių – stiprios emocijos) (Kopnina, 2010; Kutraitė, Sabienė, 2011; Žemaitienė ir kt., 2011; Boyd, Bee, 2011; Misevičienė, 2010).

Problema. Astmos gydymas neapsiriboja vien vaistų vartojimu, svarbu vienu metu taikyti visas kompleksines priemones padedančias užkirsti kelią arba visiškai pašalinti ligos priežastis, bei simptomus. Viena iš jų – apsisaugojimas nuo astmos simptomus sukeliančių veiksnių (Sakalauskas, 2007). Yra nemažai literatūrinių šaltinių, kuriuose pedagogams teikiamos rekomendacijos, susijusios su saugios aplinkos kūrimu, higiena, fiziniu aktyvumu, mityba ir pan., tačiau vienos iš dažniausių vaikų veiklos – dailės, planavimas, priemonių, bei technikų pasirinkimas nėra aptariamas. Dailė yra viena iš mėgstamiausių vaikų veiklų - ji gali suteikti teigiamų emocijų, potyrių, turi įvairiapusį ugdomąjį poveikį, tačiau, jei dailės veiklą metu naudojamos medžiagos ar įrankiai pasirenkami neįvertinus vaiko sveikatos būklės, bei galimybių - ši veikla gali būti žalinga ar net labai pavojinga lėtinei kvėpavimo takų ligai sergančiam vaikui.

Tikslas – atskleisti vaikų, sergančių bronchų astma, ugdymo daile ypatumus, ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Darbo objektas – vaikų, sergančių bronchų astma, ugdymas daile.

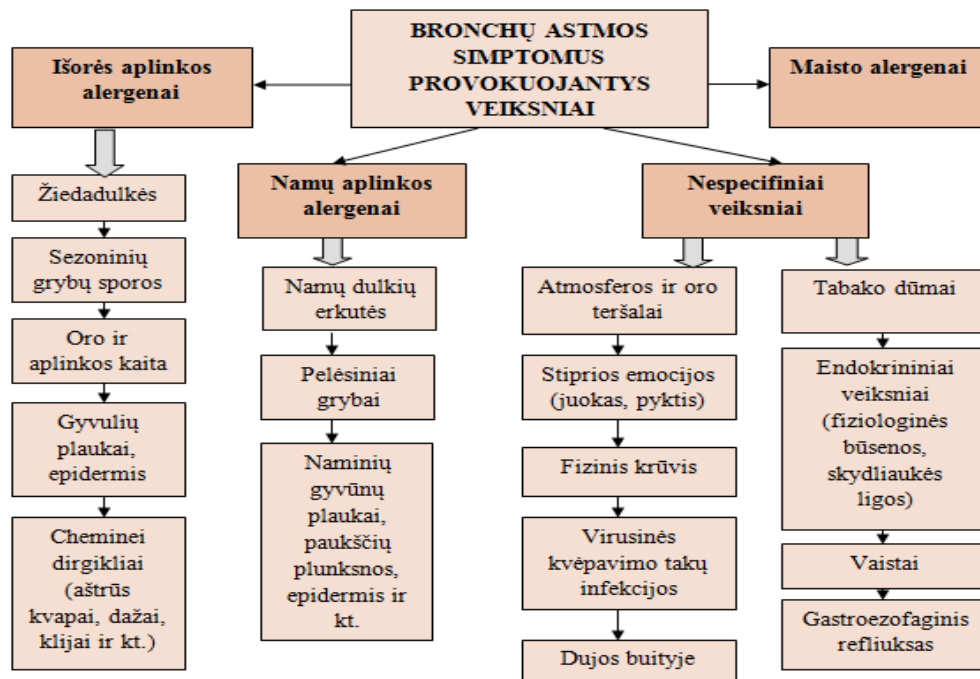
Darbo uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti vaikų, sergančių bronchų astma, ugdymo daile ypatumus.
2. Išsiaiškinti vaikų, sergančių bronchų astma, ugdymo daile ypatumus specializuotoje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, apklausa raštu (anketa).

Bronchų astma apibūdinama, kaip lėtinė, alerginė kvėpavimo takų liga. Jai būdingas nuolatinis uždegimas, kuris pasireiškia padidėjusiu bronchų jaudrumu įvairiems dirgikliams (alergenams). Kontaktas su alergizuojančiomis ar kvėpavimo takus dirginančiomis medžiagomis sukelia bronchų astmos priepuolius. (Norvaišienė, Zolubas, 2012; Staikūnienė, 2010, Sharma, 2015). Tai viena dažniausių lėtinių ligų ir viena seniausių žinomų medicinos istorijoje. Nepaisant medicinos mokslo progreso bei naujų gydymo galimybių sergamumas šia liga sparčiai didėja. Nors bronchų astma neužkrečiama liga ir susirgti ja gali bet kurio amžiaus žmonės, susirūpinimą kelia sparčiai didėjantis ikimokyklinio amžiaus vaikų skaičius (būtent šiame amžiuje ligos simptomai pasireiškia dažniausiai). Apie 80 proc. sergančių bronchų astma vaikų, susergera

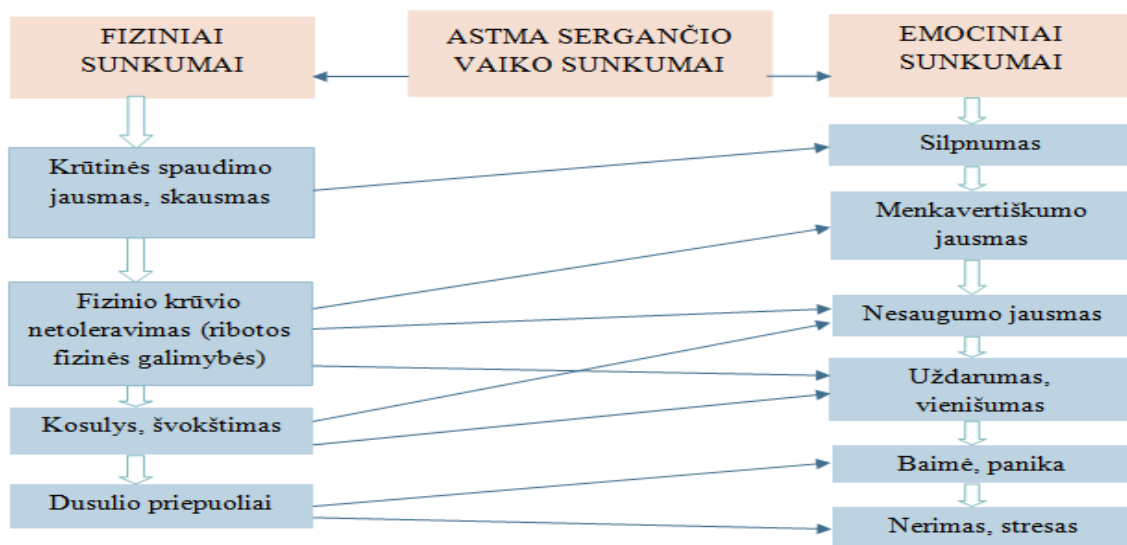
jaunesni nei 4 – 5 metų amžiaus (Misevičienė, 2010; Sakalauskas, 2007). Ligos atsiradimo, bei sparčiai didėjančio sergamumo priežastys dar nėra tiksliai žinomos. Manoma, jog bronchų astma gali būti paveldima arba įvairių veiksnių sukelta liga. Išskiriami dažniausiai bronchų astmos simptomus provokuojantys veiksniai (Misevičienė, 2010; Danila, 2015; Valiulis, 2014).



1 pav. Bronchų astmos simptomus provokuojantys veiksniai
(parengta pagal Misevičienė, 2010; Danila, 2015; Valiulis, 2014; Blažienė, 2015).

Pagal simptomus ir juos provokuojančius veiksnius bronchų astma skirstoma į alerginę (kurios kilmę ir eigą lemia alergenai) ir nealerginę bronchų astmos formą (kai alergenų neįtariama arba jų nustatyti nepavyksta). Vaikams dažniau pasireiškia alerginė bronchų astmos forma. Ji nustatoma dviem trečdaliams sergančių vaikų (apie 80 proc. atveju) (Staikūnienė, 2010; Dubakienė, 2011; Blažienė, 2015).

Ligos poveikis vaiko savijautai. Bronchų astma sergančius vaikus vargina *fiziniai sunkumai*, t.y. jau minėti priepuolių metu pasireiškiantys ligos bei gretutinių ligų simptomai (kosulys, dusulys ir pan.). Dėl šių priežasčių vaikai dažnai turi ir emocinių problemų, kadangi fiziniai sunkumai gali neigiamai veikti vaiko emocinę būseną, t.y. ligos simptomai, jų dažnumas bei sunkumas gali sukelti *emocinius sunkumus* (Kopnina, 2010; Clark ir kt., 2000).



2 pav. Fizinio sunkumų įtaka vaiko emociniams sunkumams
(parengta pagal Misevičienė, 2010; Žemaitienė ir kt. 2011).

Sergantys vaikai dažnai nereguliariai lanko ikimokyklinio ugdymo įstaigą, kadangi, esant sunkesnei bronchų astmos eigai, vaikai daug laiko praleidžia gydymo įstaigose, ligoninėje. Nutrūkstantis ugdymo procesas bei dažni aplinkos pokyčiai lemia, kad trinka įgūdžių raida, prarandamas saugumo jausmas, sudėtingėja adaptacijos ir socializacijos procesai. Be to, fizinio krūvio netoleravimas gali skatinti vaikus nepasitikėti savimi, to pasekoje vaikai gali vengti žaisti su kitais vaikais, tapti uždari. Vaiko socializacija menkėja ir dėl to, jog prieš pasireiškiant priepuoliams, dažnai jaučiamas mieguistumas, silpnumas, nerimas (Kutraitė, Sabienė, 2011; Žemaitienė ir kt., 2011; Boyd, Bee, 2011; Misevičienė, 2010).

Fizinio diskomforto sukelti emociniai sunkumai gali turėti grįžtamąjį ryšį – išprovokuoti bronchų astmos simptomus. Vienas iš bronchų astmos simptomus provokuojančių veiksnių – stiprios emocijos. Pačios pavojingiausios emocijos – baimė ir panika. Jas bronchų astma sergantys vaikai išgyvena dažniausiai, kadangi net ir nepavojingas dusulys vaikui sukelia baimę. Baimė, jog gali ištikti priepuolis – išprovokuoja patį priepuolį. Taigi, ratas užsidaro: ***baimė sukelia priepuolį, o priepuolis sukelia baimę*** (Žemaitienė ir kt., 2011; Boyd, Bee, 2010). Fizinį diskomfortą gali padėti įveikti paskirti vaistai, tačiau jie nepagerina vaiko emocinės savijautos. Todėl, siekiant padėti vaikui išvengti emocinių sunkumų, veiksmingi visi būdai padedantys kovoti su baime, panika, stresu bei uždarmu, nesaugumo ir menkavertiškumo jausmais. Tam galėtų padėti užsiėmimai daile (Žemaitienė ir kt., 2011; Lebedeva, 2013; Stankūnienė, 2010; Dapkutė, 2003).

Dailės veiklos organizavimas vaikams, sergantiems lėtinėmis kvėpavimo takų ligomis

Dailė – tarsi kita kalba, kurią vaikai vartoja, norėdami išreikšti tai ką jaučią, kas jiems svarbiausia. Piešdami, tapydami vaikai dailės priemonėmis reiškia savo mintis, išlieja neigiamas ir įgyja pozityvias emocijas, perkelia dėmesį nuo juos varginančių simptomų. Dailės užsiėmimuose naudojamos įvairios technikos, darbo būdai gali būti panaudojami, kaip gydantys, dėmesį nukreipiantys ir harmonizuojantys veiksniai (Brazauskaitė, 2004; Dodge, 2007; Benoit, Pettinati, 2012).

L. Lebedeva (2013) teigia, jog dailės terapijos elementų taikymas dailės užsiėmimų metu gali padėti įveikti neigiamas emocijas, būsenas.

Priemonės. Dailės priemonės yra pagrindinis užsiėmimo įrankis, kurio pagalba, vaikai gali išlieti neigiamas emocijas, pyktį, baimę. Dailės užsiėmimų erdvėje rekomenduojama pateikti kuo įvairesnių priemonių, kad vaikas turėtų galimybę pasirinkti priimtinausią ir įgyvendinti savo sumanymą. Meninės veiklos erdvėje priemonės ir medžiagos gali būti įvairios (priemonių pasirinkimas priklauso nuo finansinių galimybių, ugdytojų fantazijos, ir pan.), tačiau svarbu, kad būtų pagrindinės priemonės (Dodge, 2007; Marder, 2010; Brazauskaitė, 2004).

Astma sergančių vaikų dailės priemonių/medžiagų pasirinkimas reikalauja didelio dėmesio. Kiekviena vaikui patinkanti priemonė gali padėti išreikšti neigiamas emocijas, tačiau gali ir išprovokuoti astmos simptomus. Todėl, planuojant, kokios dailės priemonės bus pateikiamos vaikams, reikia įvertinti kiekvienos priemonių rūšies privalumus bei trūkumus.

Vaikams turėtų būti sudarytos sąlygos naudotis tokiomis priemonėmis, kokiomis jie pageidauja. Kiekvienam vaikui simptomus gali sukelti skirtingi veiksniai, todėl renkantis priemones reikia stebėti vaiko savijautą, kadangi ne visos priemonės gali būti žalingos.

Aplinka. Dailės užsiėmimams skirtos aplinkos kūrimą galima suskirstyti į *mikroklimato, grupės ir lauko aplinkos* įkūrimą.

Mikroklimatas – tai nuotaikų, emocijų bei jausmų visuma, vyraujanti tam tikroje žmonių grupėje (šiuo atveju ikimokyklinio ugdymo įstaigoje) (Tarptautinių žodžių žodynas, 2013). Siekiant, jog mikroklimatas atlieptų vaiko poreikius, ugdytojai turėtų sukurti saugumo ir pasitikėjimo sklidina aplinką. Tokioje aplinkoje vaikas turėtų jaustis saugiai ir patogiai. Ugdytojai, nekritikuodami ir nevertindami vaiko darbo turėtų suteikti sąlygas nevaržomai reikštis įvairiai asmeninei vaiko patirčiai, išgyvenimams. (Brazauskaitė, 2004).

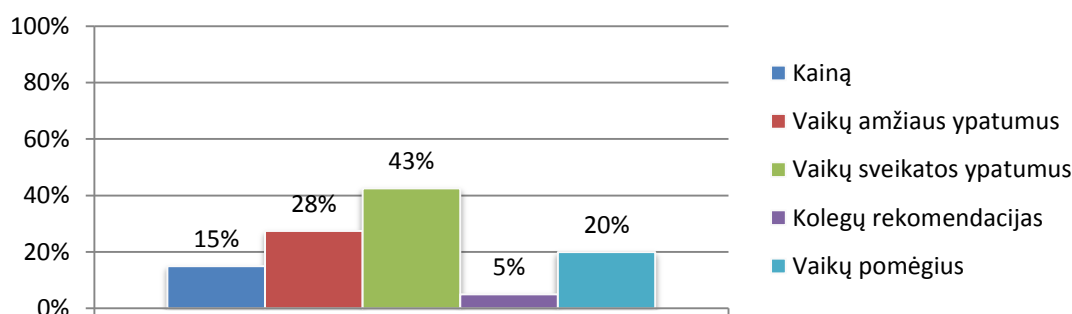
Grupės aplinka. Dailės užsiėmimams turėtų būti skirta pakankamai didelė erdvė su natūraliu apšvietimu (pageidautina). Įkuriant erdvę, reikia apgalvoti, kokios spalvos turėtų joje vyrauti, kadangi kiekviena spalva gali teikti skirtingas emocijas. Astma sergančių vaikų aplinkos kūrimas neapsiriboja vien meninę saviraišką skatinančios aplinkos kūrimu. Svarbu, jog aplinka būtų ne tik patogi, patraukli, bet ir saugi, t.y. neprovokuotų ligos simptomų. Todėl rekomenduojama, kad šioje erdvėje nebūtų kilimų ar kiliminės dangos, daug daiktų, kadangi būtent ten kaupiasi vienas iš dažniausiai dusulį provokuojančių veiksnių – dulkės. Dulkės pašalinti iš kilimų bei jas nuvalyti nuo daugybės daiktų paviršių yra labai sudėtinga, o užtikrinti, jog jų išvis nebūtų – tiesiog neįmanoma. Patalpos turėtų būti nuolat išvėdintos, jei reikia įrenginiais valomas oras. Specializuotos ikimokyklinio ugdymo įstaigos dažniausiai turi orą valančius aparatus, kuriais naudojasi, kai padidėja oro užterštumas kietosiomis dalelėmis ir augalų žydėjimo metu (Norvaišienė, Zolumbas, 2012).

Lauko aplinka. Buvimas lauke, gryname ore yra būtinas vaikų sveikatai ir gerovei. Vaiko laikas praleistas lauko aikštelėje yra toks pats vertingas kaip ir ugdymasis grupėje, kadangi natūrali aplinka gerokai išplečia ugdymosi galimybes. Daugelį įprastų veiklų perkėlę į lauko aplinką pedagogai gali suteikti vaikams naują patirtį, juos nudžiuginti (Dodge, 2008).

Nepaisant gryno oro naudos ir plačių lauko aplinkos išnaudojimo galimybių, astma sergantiems vaikams buvimas lauke gali būti ir žalingas. Dažnai, astma sergantys vaikai yra alergiški išorės aplinkos alergenams (žiedadulkėms, sezoninių grybų sporoms), o kontaktas su šiais alergenais gali apsunkinti vaiko savijautą, išprovokuoti dusulį. Planuojant dailės veiklas lauko aplinkoje reikėtų įvertinti ar lauko aplinka yra saugi, t.y. ar aplinkoje, kurioje planuojama būti, nėra augalų, kurie gali pakenkti vaikui. Taip pat, reikėtų atsižvelgti ir į metų laiką, kadangi pavasarį ore yra labai daug žiedadulkių, kurios gali pasiekti vaiko kvėpavimo takus, net ir būnant pakankamai toli nuo žydinčių augalų. Planuojant dailės užsiėmimus lauke, rekomenduojama pasidomėti ir tuo metu ore esančių kietųjų dalelių kiekiu (informacija pateikiama visuomenės sveikatos informacijos centro tinklapyje) (Staikūnienė, 2010).

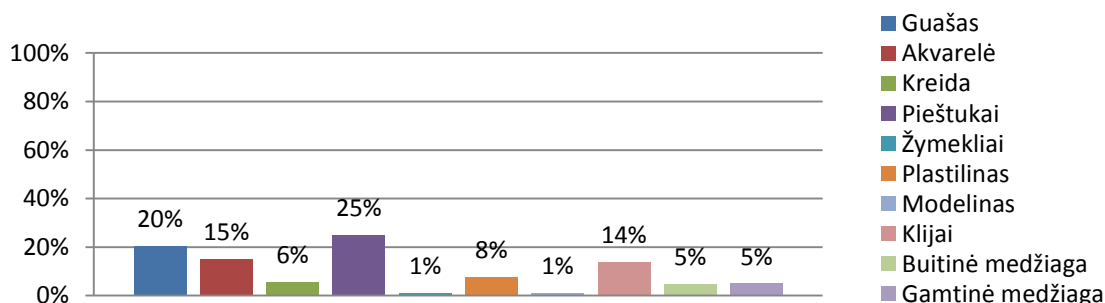
Tyrimo rezultatai

2016 metų balandžio mėnesį atliktas tyrimas, kurio tikslas - išsiaiškinti vaikų, sergančių bronchų astma ugdymo daile ypatumus specializuotoje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Tyrimas atliktas dvejose specializuotose ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Apklausoje raštu (anketa) dalyvavo 20 ikimokyklinio ugdymo pedagogų. Tyrimas atskleidė, jog dailės veiklos yra planuojamos ganėtinai dažnai - didžioji dalis apklaustų pedagogų (65 proc.) dailės veiklas planuoja kasdien, penktadalis (20 proc.) - tris-keturi kartus per savaitę ir 15 proc. – vieną-du kartus per savaitę.



1 pav. Priemonių pasirinkimo kriterijai.

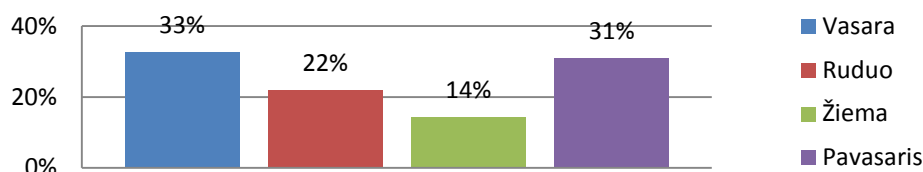
Rinkdamiesi dailės priemones 43 proc. apklaustų pedagogų pirmiausia atsižvelgia į vaikų sveikatos ypatumus, šiek tiek mažiau - 28 proc. - į vaikų amžiaus ypatumus. 20 proc. pedagogų, rinkdamiesi priemones, įvertina jų kainas, 15 proc. – vaikų pomėgius. Likę 5 proc. pedagogų atsižvelgia į kolegų rekomendacijas.



2 pav. Dažniausiai naudojamos dailės priemonės.

Pedagogai teigia, kad atsižvelgia į vaikų sveikatos ypatumus, bet, atsakydami į klausimą „Kokias dailės priemones renkatės dažniausiai?“, penktadalis (20 proc.) jų nurodo guašą, kiek mažiau (14 proc.) - klėjus,

kurios nėra visiškai saugios. Tarp dažniausiai naudojamų priemonių yra įvardinami ir žymekliai bei modelinas, kurių naudojimą reikėtų visiškai apriboti. Galima teigti, kad pasirinkdami priemones dailės veiklai vaikams, sergantiems lėtinėmis kvėpavimo takų ligomis, pedagogai ne visada įvertina priemonių saugumą.



3 pav. Palankiausias metų laikas dailės veiklų organizavimui lauke.

Kiek daugiau nei trečdalis pedagogų (33 proc.) mano, jog palankiausias metų laikas planuojant dailės veiklas lauke – vasara. 31 proc. nurodo, kad – pavasaris, ir tik 22 proc. ir 14 proc. apklaustų pedagogų palankiausių metų laiką dailės užsiėmimams lauke įvardina rudens ir žiemą.

Empiris tyrimas atskleidė, kad nors pedagogai ir teigia, jog atsižvelgia į vaikų sveikatos ypatumus, tačiau nurodytos pasirenkamos veiklos priemonės (žymekliai, modelinas) ir palankiausias dailės veiklų organizavimui lauke metų laikas (pavasaris), atskleidė kad ne visada yra taip.

Išvados

1. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad dailės veikla gali turėti terapinį poveikį vaikams, sergantiems lėtinėmis kvėpavimo takų ligomis, gydantis, dėmesį nukreipiantis ir harmonizuojantis veiksnys. Prieš planuojant veiklas, pedagogas turėtų įvertinti ligos ypatumus, vaiko savijautą, siekti kurti saugią, vaiko poreikius tenkinančią bei saviraišką skatinančią aplinką. Kruopščiai atsirinkdami, papildyti ją dailės raiškos priemonėmis, kurios neprovokuotų ligos simptomų ir neapsunkintų vaiko savijautos.
2. Empirinis tyrimas atskleidė, jog dailės veiklos specializuotoje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje organizuojamos gana dažnai - daugiau kaip pusė apklaustų pedagogų nuorodė, kad jos vyksta kasdieną. Svarbiausiais veiksniais, pasirenkant dailės priemones, įvardinami - vaiko sveikatos ir amžiaus ypatumai. Dailės veiklose naudojama nemažai priemonių, kurios turėtų būti pasirenkamos atsargiai. Planuodami dailės veiklas lauko aplinkoje, pedagogai turėtų labiau įvertinti lauko aplinkos saugumą – šis metų laikas lėtinėmis kvėpavimo ligomis sergantiems vaikams yra itin pavojingas.

Literatūra

1. Misevičienė, V. (2010). Vaikų astma. *Vaiko sveikatos enciklopedija*. Kaunas: Šviesa
2. Danila, E. (2015). *Klinikinė pulmonologija*. Vilnius: Vaistų žinios
3. Staikūnienė, J. (2010). *Nesu viekas su astmas. Gyvenimas su kuo mažiau prisiminimų apie astmą*. Kaunas
4. Kutraitė, A., Sabienė, L. (2011). *Sergančiųjų kvėpavimo ligomis reabilitacija*. Kaunas
5. Boyd, D., Bee, H. (2011). *Augantis vaikas*. Vilnius: Vaistų žinios
6. Žemaitienė N., ir kt. (2011). *Sveikatos psichologija*. Vilnius: Tyto alba
7. Norvaišienė, R., Zolubas, M. (2012). *Astma*.
8. Sharma, D., G. (2015). Pediatric asthma. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-12-18]. Prieiga per internetą: <http://emedicine.medscape.com/article/1000997-overview#a2>
9. Valiulis, A. (2014). Bronchų astma. Iš *Vaikų ligos ir slauga*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras
10. Blažienė, A. (2015). Bronchinė astma. Iš *Šeimos medicinos vadovas*. Vilnius: Nacionalinis mokymo centras
11. Dubakienė, R. (2011). *Klinikinė alergologija. Ketvirtasis papildytas leidimas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla
12. Dapkutė, A. (2003). *Kalba be žodžių*. Vilnius: Rafaelis
13. Lebedeva, L. (2013). *Dailės terapija: teorija ir praktika*. Kaunas: Žmogaus psichologijos studija
14. Brazauskaitė, A. (2004). *Vaikų dailės terapinis aspektas*. Vilnius: Gimtasis žodis
15. Benoit, J., A., Pettinati, G. (2012). *Nupiešk man avį*. Vilnius: Baltos lankos

ART EDUCATION OF ASTHMATIC CHILDREN AT A PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Summary

Relevance of the topic. According to Lithuanian Health Center data from 2004 to 2014, the incidence of asthma is growing rapidly. Sick children suffer from symptoms. They aggravate child's physical abilities, daily activities and has an impact on a child's emotional well-being.

Problem. Art education could help to overcome the emotional challenges, however, non-art performance organization can be harmful to a child's well-being and provoke symptoms.

Aim of the research – exposing children, suffering from bronchial asthma, educational art features at pre-school institution. **Objectives of a research:**

1. Describing art education peculiarities for children suffering from bronchial asthma at a pre-school institution.
2. Finding children suffering from bronchial asthma education art peculiarities of specialized pre-school.

Methods: analysis of scientific and educational documents, survey in writing.

The analysis of scientific and educational documents revealed that planning art activities for asthmatic children requires a thorough preparation: a teacher has to be able to assess the underlying disease, create a safe learning environment that meets children's needs and satisfaction of their self-expression. Empirical research revealed, that the most important factor in choosing art tools is evaluation of a child's health and age peculiarities. However, as shown by the survey, often selected means for art activities, which should be chosen with care, are not always proper for environmental safety.

Keywords: chronic respiratory disease, asthma, physical, emotional well-being, art education.

ŠEIMŲ, AUGINANČIŲ 4-5 METŲ VAIKUS, DALYVAVIMAS VAIKŲ UGDOMOJOJE VEIKLOJE

Ingrida Gelžinytė, Algimantas Bagdonas
Kauno kolegija

Anotacija. Straipsnyje, remiantis mokslinės literatūros analize, pateikiama šeimų, auginančių 4-5 metų vaikus, dalyvavimo vaikų ugdomojoje veikloje ypatumų analizė. Nagrinėjamas šeiminis ugdymas, bendradarbiavimas tarp šeimų ir ugdymo įstaigų. Straipsnyje pateikiami 4–5 metų vaikų raidos ypatumai, nurodomi ugdomosios veiklos ikimokyklinio ugdymo įstaigoje aspektai, pateikiamos rekomendacijos, kaip efektyvinti šeimos ir ugdymo įstaigos sąveiką, siekiant ugdomosios veiklos gerinimo. Pateikiami atlikto tyrimo rezultatai, atskleidžiantys šeimų, auginančių 4-5 metų vaikus, dalyvavimo vaikų ugdomojoje veikloje aspektus.

Prasminiai žodžiai: ugdymas šeimoje, ugdytojai, ikimokyklinis amžius, bendradarbiavimas.

Aktualumas. Tėvų įsitraukimas į vaikų ugdomąją veiklą teigiamai veikia ne tik vaikų ugdymo pasiekimus, bet ir ateities perspektyvą, socialinius santykius, psichinę savijautą. Deja, dėl greitėjančio gyvenimo tempo, keliamų visuomenės iššūkių tiek karjerai, tiek asmeniniam gyvenimui, tėvų įsitraukimas į vaikų ugdomąją veiklą ne visuomet yra pakankamas. Neretai pedagogų organizuojama veikla, naujienlaiškiai, įrašai mokyklos tinklapyje tėvų yra suvokiami tik kaip informacija, bet ne kvietimas grįžtamajam ryšiui. Ne mažesnė problema – pedagogų nežinojimas kaip bendrauti su tėvais, neigiama pedagogų nuostata tėvų atžvilgiu. Todėl labai svarbu, kad tiek pedagogai, tiek tėvai, tiek ugdymo įstaiga stengtųsi grįsti savo santykius bendradarbiavimu, tarpusavio pagarba, savitarpio supratimu. Tokioje atmosferoje bus dalinamasi atsakomybe už vaikų ugdymą. Dedamos pastangos kurs tarpusavio santykius, kurie sudarys sąlygas ilgalaikiams ir pastoviems pokyčiams (Monkevičienė, 2004; Neifachas, 2007).

Remiantis Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų išorės vertinimo duomenų analize (Švietimo ir mokslo ministerija, 2012), galima teigti, kad ikimokyklinėse įstaigose dominuoja darbo su tėvais metodai bei formos, kurios mokslininkų nuomone vertinamos kaip kvietimas tėvams įsitraukti į savo vaikų įstaigos gyvenimą bei vaikų ugdymo procesą. Ypatingai šis bendradarbiavimas svarbus ankstyvajame vaikų amžiuje 4–5 metais, kai vaikai pradeda lankyti ugdymo įstaigas. Kryptingas vaikų kompetencijų ugdymas ikimokyklinėje įstaigoje deda pamatus ne tik vaikų pasiekimams sulaukus mokyklinio amžiaus, bet ir tolimesniam vaiko gyvenimui. Tinkamas pedagogų bei tėvų abipusis bendradarbiavimas gali prisidėti prie vaikų kompetencijų ugdymo. Labai svarbu, ar bus stengiamasi įveikti kliuvinius, išskylančius tėvų ir mokytojų bendradarbiavimo procese (Dambrauskienė, 2008; Malinauskas, 2001). Pagrindinis šių santykių tikslas – geresni vaikų pasiekimai. Tyrimai (Švietimo ir mokslo ministerija, 2012) rodo, kad „pagal įgūdžių vystymo(si) modelį vaiko mokymosi pasiekimai gerėja todėl, kad tobulinami vaikų pažintiniai gebėjimai ir metakognityviniai (gebėjimas planuoti, koreguoti savo mokymosi veiklą) mokėjimai“. Tėvai, įsitraukdami į šį procesą, turi galimybę sužinoti daugiau apie to, kaip ugdomi jų vaikai, ko jie mokosi, kokie jų gebėjimai, kas sekasi labiau, o kas prasčiau. Tai padeda ne tik pedagogams, bet ir tėvams, formuoti reikiamus vaikų įgūdžius. Netgi tais atvejais, kai tėvams trūksta pedagoginių žinių, jų teikiama pagalba sudaro geresnes sąlygas vaikui tobulėti. Taip pat sustiprėja vaiko motyvacija. Vaikas matydamas, kad tėvai įsitraukia į jų ugdomąją veiklą, ima suvokti, kad ugdymo įstaigos veiklą yra prasminga. Taigi tėvai prisideda ir prie vaikų ugdymo(si), ir vaikų motyvavimo siekti gerų rezultatų (Monkevičienė, Jakučiūnienė, 2004). Akivaizdu, kad pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas ankstyvajame vaiko ugdymo tarpsnyje turi neabejotinos reikšmės. Tai leido suformuoti tyrimo *probleminius klausimus*, kuriais tikimasi atskleisti nagrinėjamos problemos esmę: kokie veiksniai sąlygoja tėvų dalyvavimą vaikų ugdomojoje veikloje? Kokie turėtų būti suformuoti reikšmingi tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo komponentai, kad šis bendradarbiavimas keltų ugdymo kokybę?

Tyrimo objektas – šeimų, auginančių 4-5 metų vaikus, dalyvavimas vaikų ugdomojoje veikloje.

Tyrimo tikslas – atskleisti šeimų, auginančių 4-5 metų vaikus, dalyvavimo vaikų ugdomojoje veikloje aspektus.

Tyrimo uždaviniai:

1. Nustatyti veiksnius, lemiančius kokybišką vaiko ugdymą 4-5 metais ikimokyklinio ugdymo įstaigoje;
2. Pagrįsti šeimos dalyvavimo svarbą vaikų ugdomojoje veikloje.
3. Išsiaiškinti X miesto vaikų lopšelio – darželio šeimų, auginančių 4-5 metų vaikus, požiūrį į bendradarbiavimą

Tyrimo metodai – mokslinės literatūros analizė; apklausa (raštu).

Ugdomosios veiklos ypatumai

4-5 metų amžiaus vaikų raidos ypatumai ir kompetencijos. Vaikų amžių nuo 4 metų iki 5 metų galima vadinti ikimokykliniu amžiumi. Kryptingas tokio amžiaus vaikų gebėjimų ugdymas, vidinių galių puoselėjimas yra įmanomas tik tuomet, kai yra aiškiai suprantami vaikams būdingi raidos ypatumai ir ugdytinios kompetencijos. Šiame poskyryje aptarsime 4-5 metų amžiaus vaikų raidos ypatumus ir kompetencijas. Vaikų raidos tema anksčiau nebuvo plačiau analizuojama. Mokslininkai pradėjo daugiau skirti dėmesio šiai temai tik XX amžiuje. Jau yra atlikta nemažai tyrimų, kurie yra susiję su asmenybės raida. Žmogaus vaikystė yra laikoma atskiru žmogaus gyvenimo etapu. Atliekant vaikų raidos ypatumų analizę galima išskirti įvairius požūrius: Z. Froido psichoanalitinį požūrį; J. Piaget kognityvinį požūrį; E. Eriksono psichosocialinį požūrį; L. Vygotskio sociokultūrinį požūrį; I. Pavlovo, B. F. Skinnerio, J. B. Watsono – biheivioristinį požūrį; K. Lorenso etologinį požūrį ir kt. Šiais požūriais yra pabrėžiami skirtingi raidos ypatumai ir jų tobulinimo būtinybė (Dodge, Colke, Heroman, 2007).

Ugdomoji veikla ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Ikimokyklinė įstaiga yra priskiriamas prie organizuotų vaikų ugdymo institucijų, kurių tikslas yra palankių sąlygų vaikams sudarymas, kad jie galėtų įgyti naujų įgūdžių, plėtotųsi jų protiniai gebėjimai ir vaikai būtų pasirengia mokyklai. Ikimokyklinę įstaigą galima laikyti pereinamąja institucija, o jo lankymą – svarbiu žingsniu vaikų gyvenime. Tai taip pat laikoma pirmuoju pereinamuoju laikotarpiu iš namų aplinkos į kitą aplinką. Šiuo laikotarpiu vyksta įvairūs pakitimai, naujų socializacijos įgūdžių įgyvendinimas, vaikų savivertės pasikeitimas, santykių rato plėtimasis, kompetencijos ir pasaulio suvokimo didėjimas. Šį pereinamąjį laikotarpį galima laikyti ypatingu vaikams. Vaikai patenka tarp bendraamžių, pradeda dalyvauti įvairioje veikloje. Taip pat vyksta vaikų įsijautimas į naują vaidmenį, bendravimas. Pagalba yra ypač efektyvi, kuomet vaiko artimieji ir pedagogai bendradarbiauja. Vaikai gauna teigiamus impulsus, kurie skatina jų lavėjimą, kuomet atsiradusias naujoves pavyksta sėkmingai įvaldyti. Vaikų tėvai patiria didelius sunkumus, kuomet įvyksta jų atžalų atsiribojimas nuo ikimokyklinės įstaigos gyvenimo. Tokiu atveju vaikai gali susiformuoti negatyvų požūrį į darželį. Susiformavusio neigiamo požūrio įtaka gali pasireikšti ir tolimesniuose pereinamuose laikotarpiuose (Braslauskienė, Šmitienė, 2001).

Darželio ugdomosios veiklos ypatumai. Vaikų adaptyvumo gebėjimai priklauso nuo įgytų įgūdžių lygio, patirties ir elgesio. Adaptacija priklauso nuo santykių su bendramžiais, noro bendrauti su pedagogais, gebėjimų įsitraukti į ugdomąją veiklą. Socialiniam adaptyvumui darželyje yra svarbūs vaikų santykiai šeimoje. Sėkmingai vaikų adaptacijai taip pat turi įtakos visokeriopas skatinimas gerai jaustis, prisitaikyti prie kitų, įsisavinti informaciją ir įveikti patiriamus sunkumus. Dažniausiai sunkiai adaptuojasi tie vaikai, kurių tėvų užimtumas didelis, jie auga vieni šeimoje, egzistuoja bendravimo šeimoje trūkumas. Tuomet vaikai atėję į darželį nežino kaip užmegzti pokalbį, susipažinti ir t.t. Bendravimas darželyje vyksta nelabai sklandžiai, kuomet vaikai yra uždari, nemoka susitvarkyti, rodo pyktį. Sklandų bendravimą lemia vaikų pozityvus nusiteikimas, supratingumas ir kt. (Monkevičienė, Jakučiūnienė, 2004). Dėl vaikų adaptyvumo stokos jie nelabai sėkmingai priima gyvenimo pasikeitimus ir sunkiai įveikia išskylančius sunkumus. O. Monkevičienės (2004) nuomone, tik pusė vaikų pasižymi gerais adaptacijos gebėjimais, kurie laiduoja, kad jų prisitaikymas prie naujų ugdymosi sąlygų bus sėkmingas. Dėl šios priežasties svarbus vaidmuo tenka ugdymui darželyje.

Ugdymo šeimoje ypatumai. Vaikų ugdymas prasideda šeimoje. Šeima yra asmens socializacijos ir ugdymosi pirminė vieta. Ugdymo šeimoje proceso metu vyksta vaikų vidinių galių lavinimas, ypač protinių galių. Taip pat įvaldomi intelektualiniai ir praktiniai gebėjimai. L. Jovaišos (2001) nuomone, auklėjimas prasideda ankstyvoje vaikystėje šeimoje. Labai svarbu, kokie tėva yra, kaip jie pasirenge vaiko auginimui bei ugdymui, nes jie primieji vaiko autoritetai. Vaikas mokosi mėgdžiodamas tėvus, perima jų elgesio modelius.. Žaisdamas vaikas kaupia patyrimą, ugdo savarankiškos veiklos įgūdžius, žaidimas padeda suvokti ryšius tarp daiktų ir reiškinių. „Šeima – branduolys. Tėvai, kalbėdamiesi su vaikais, žaisdami su jais, kartu pamokydami ir pataisydami, veda juos į pasaulį tolimesniam bendravimui su žmonėmis visame pasaulyje“ (Rajeckas, 2004). Tam kad šeimoje būtų lavinami pozityvūs įgūdžiai yra reikalingos atitinkamos sąlygos. Prie šių sąlygų galima priskirti: vaiko šeima turi būti socialiai saugi, kurioje vyktų artimų ryšių su artimaisiais palaikymas; turi vykti pirminių gebėjimų ir įgūdžių skatinimas; turi būti tinkamo elgesio ir tinkamų problemų sprendimo būdu ugdymas; turi vykti pozityvių auklėjimo priemonių taikymas (Bajoriūnas, 2004).

Ugdomosios veiklos organizavimas. Ikimokyklinis ugdymas visada stengėsi reaguoti į pasikeitimus visuomenėje. Modernėjant ugdymui laipsniškai buvo pereita į socialiai adaptuotą vaiko veiklą, kuomet individualūs vaiko gebėjimai yra svarbesni nei formalus ugdymo turinys, ugdymo turinys tapo lankstesnis. Kitas pokytis įvyko tuomet, kai į ugdomąją veiklą buvo įtraukti ir tėvai. Šiam tikslui buvo organizuojama projektinė veikla tiek pačiose ikimokyklinėse įstaigose, tiek bendradarbiaujant su įvairiais partneriais bei švietimo įstaigomis. Pasikeitė santykis tarp pedagogo ir ugdytinių. Dabar pedagogas ne tiek pokyčius

lemiantis asmuo, kiek juos inspiruojantis, o į ugdytinį žiūrima ne kaip į objektą, bet kaip lygiavertį sąveikaujantį subjektą. Šiuos santykius nusako humaniško ugdymo idėja bei demokratinė ikimokyklinių įstaigų mokymo veikla. Naujoji ugdymo paradigma remiasi idėja, kad kiekvienas vaikas yra unikalus bei ugdosi jam priimtinu būdu. Todėl pedagogui tenka užduotis numatyti ne vieną ugdymo būdą, metodą, bet kelis. Tuomet bus sudarytos sąlygos vaikui ugdytis pagal individualius poreikius bei galimybes. Pagrindinis ugdymo tikslas tuo tarpu yra vaiko kompetencijų formavimas. „Pagrindinės kompetencijos, taikomos ikimokykliniam ugdymui, suprantamos kaip vaiko gebėjimas savarankiškai veikti jam aktualių problemų sprendimo situacijoje, komunikacijos proceso metu, formuojant matematinius vaizdinius, sveiko gyvenimo būdo įgūdžius, meninę raišką“ (Neifachas, 2008).

Edukacinės aplinkos kūrimas. Ugdomoji aplinka yra itin svarbus veiksnys ikimokykliniame mokyme, darantis didelę įtaką kiekvieno vaiko ugdymosi patirčiai. Teigiama, kad „aplinka turi būti tokia, kad vaikas galėtų augti ir ugdytis, tyrinėti, pažinti pasaulį, bendrauti ir bendradarbiauti tarpusavyje ir su suaugusiais“ (Petkevičienė, 2008). Mokslininkai yra nurodę tokios edukacinės aplinkos kūrimo principus: pedagogas sukuria grupėje jaukias atskiras erdves pačių vaikų veiklai; pedagogas skatina pačius vaikus susikurti vietas žaidimams, veiklai; pripažįsta vaiko teisę rinktis veiklą, buvimo vietą, draugus, laisvai judėti iš vienos erdvės į kitą; taikomi vaikų dėmesio patraukimo žaislais ir priemonėmis būdai; pedagogas vaikui daro poveikį modeliuodamas aplinką, ją keisdamas, pritaikydamas, turtindamas (Glebuviene, Monkevičienė, 2003).

Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas. Pastaraisiais metais imta itin daug dėmesio skirti ryšių su tėvais stiprinimui, ieškoma būdų, kaip tėvus įtraukti į edukacinę bei mokyklinę įstaigos veiklą. Nes toks bendradarbiavimas teigiamai veikia ugdytinių pasiekimus. J. Litvinienės nuomone (2001), „šiandieninė ikimokyklinė įstaiga turi tokią paskirtį – talkinti šeimai, ugdančiai vaiką bei bendradariauti su šeima, ugdant jos vaiką darželyje“. Taigi tėvai yra visaverčiai bei lygiaverčiai jų vaikų edukacinio proceso dalyviai. Šis procesas bus sėkmingas, jei vieningai veiks tiek pedagogai, tiek tėvai, tiek ikimokylinės įstaigos administracija. Šiam tikslui pasiekti itin svarbi moderni šiuolaikiška, demokratiška, kompetetinga ikimokylinės įstaigos vadyba, kuomet į ugdymo procesą stengiamasi įtraukti visus bendruomenės narius. Sėkmingam bendradarbiavimui su tėvais siūlomos tokios jo formos: tėvų susirinkimai, individualūs pokalbiai, tėvų dienos, tėvų informavimas, anketinės apklausos, tėvų dalyvavimas ikimokylinės įstaigos renginiuose, šeimų lankymas namuose, tėvų dalyvavimas priimant svarbius sprendimus, tėvų dalyvavimas mokyklos projektuose, prisidėjimas organizuojant įvairią veiklą.

Išanalizavus problemos pagrindimą, galima daryti tokius apibendrinimus:

- 4–5 metų amžius yra ypatingas bei itin reikšmingas vaiko ugdyme. Iki 5 metų formuojasi vaiko asmenybės pagrindai, moralės suvokimas, teigiamas arba neigiamas požiūris į ugdymo(si) svarbą.
- Ikimokyklinis ugdymas yra švietimo sistemos posistemė, nuo kurios rezultatų priklauso tolimesnė ugdytinio ugdymo(si) kokybė. Nuo ugdymo(si) įstaigos priklauso, koku laipsniu, būdais bei priemonėmis švietimo įstaiga pasiekia nusistatytą tikslą, padeda ugdytiniams pasiekti jų amžiui atitinkančią asmenybės brandą.
- Pedagogui tenka užduotis naudoti tinkamas metodines priemones ugdymo procese, taikyti įvairias vaikų sudominimo strategijas, analizuoti vaikų pasiekimus, skatinti ugdytinius, motyvuoti, spręsti iškylančias ugdymo(si) problemas. Taip pat į ugdymą pedagogas turėtų žiūrėti iš vaiko perspektyvos.
- Vaikas, kaip manoma šiuolaikinėje pedagikoje, ne tik perima žinias, bet yra ir visavertis ugdymo proceso dalyvis, jis ugdosi tarpusavio santykių su pedagogais, tėvais, kitais vaikais būdu. Pedagogui tenka užduotis ne tiek perduoti tam tikras žinias, kiek užtikrinti, kad vaikas mokytųsi pasirinkti teisingus dalykus, tobulintų savo unikalius gebėjimus bei turėtų motyvaciją ugdytis.
- Šeimoje 4–5 metų vaikų ugdymas taip pat turėtų atitikti modernius vaikų ugdymo standartus, kuomet vaikas yra suvokiamas kaip asmenybė, su savo poreikiais, įgimtais gabumais. Tėvams tenka užduotis užtikrinti tiek elementarius vaiko poreikius (šiltas būstas, maistas, drabužiai, tiek aukštesnius – emocinė parama, meilė, tiek aukščiausius – teisę į savirealizaciją). Šeimoje vaikas daugiausiai ugdosi žaidimų pagalba bei stebėdamas namiškių elgesį, todėl tėvams tenka pareiga rodyti tinkamą pavyzdį. Jie yra pirmieji vaiko auklėtojai.
- Abi aplinkos – šeimos ir darželio ar ikimokylinės įstaigos, yra atsakingos už vaiko gerovę, abu daro didžiulį poveikį vaiko augimui ir tobulėjimui. Tėvai yra svarbi švietimo sistemos dalis, lygiaverčiai jos dalyviai kartu su pedagogais, švietimo įstaiga bei bendruomene. Nuo visų dalyvių pastangų priklauso ugdymo sėkmė. Šių santykių dėka galima pasiekti teigiamų ir ilgalaikių elgesio pokyčių bei užtikrinti kokybišką ugdymą(si).

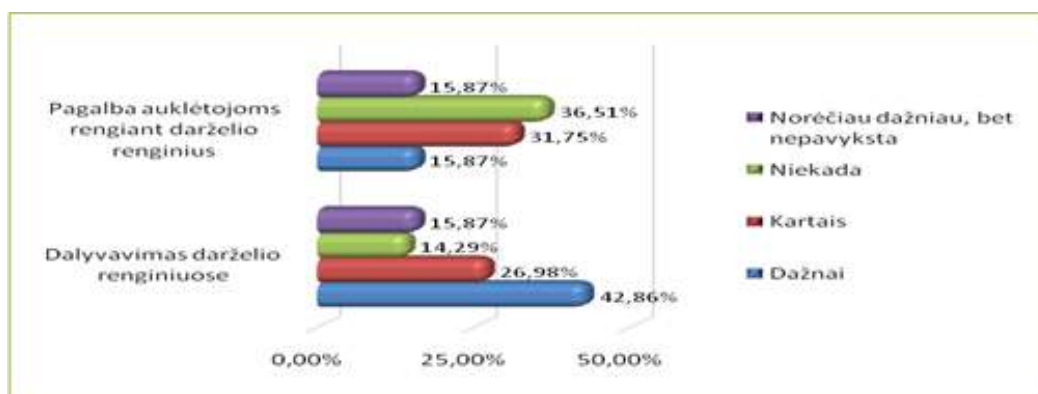
Tyrimo rezultatų analizė

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti šeimų, auginančių 4-5 metų vaikus, dalyvavimo vaikų ugdomojoje veikloje aspektus. Siekiant atskleisti tėvų dalyvavimo vaikų ugdomojoje veikloje reikšmę, 2016 m. balandžio – gegužės mėn. atliktas kiekybinis tyrimas. Tyrime dalyvavo 63 ikimokyklinio amžiaus vaikų tėvai. Anketinės apklausos metu pirmiausia išsiaiškinta, ar respondentai susipažino su ugdymo įstaiga ir auklėtojomis prieš pradėdant vaikui lankyti darželį. Pažymėtina, kad toks susipažinimas – tėvų bendravimo ir bendradarbiavimo su auklėtojomis ir kitais ikimokyklinio ugdymo įstaigos specialistais pradžia. Sužinoti apie įstaigą, jos veiklą, puoselėjamas vertybes, pamatyti ugdymo aplinką, susipažinti su auklėtojomis yra labai svarbu, kadangi ikimokyklinė įstaiga – pereinamoji iš namų aplinkos į kitą aplinką ir yra svarbus žingsnis kiekvieno vaiko gyvenime. Gauti rezultatai rodo, didžioji dalis respondentų (74,60 proc.) susipažino su ugdymo įstaiga ir auklėtojomis prieš pradėdant vaikui lankyti darželį. Penktadalis (20,63 proc.) tik iš dalies susipažino. Likusieji 4,76 proc. nesusipažino.

Vadinasi, daugumai respondentų buvo svarbu pažinti ugdymo įstaigą ir jos auklėtojas, prieš vaikui pradėdant lankyti darželį. Tai parodo, kad tėvai rūpinasi savo vaiko ugdymu, nori pažinti ugdymo aplinką, pedagoginį personalą.

Gauti rezultatai rodo, kad daugiau kaip pusė respondentų (58,90 proc.) tik iš dalies turi šių žinių, maždaug kas ketvirtas (23,29 proc.) – neturi. Tik mažiau nei penktadalis (17,81 proc.) respondentų turi pedagoginių žinių apie 4-5 metų vaiko ugdymą. Vadinasi, daugelis tėvų tinkamai nežino, kaip ugdyti savo 4-5 m. atžalas. *Taigi galima daryti prielaidą, kad daugumai tėvų būtinas bendravimas ir bendradarbiavimas su auklėtojomis, kitais ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenės nariais, siekiant gauti naudingų žinių apie vaiko ugdymą.* Ugdomoji veikla su vaikais namuose – puikus būdas daugiau laiko praleisti su savo vaiku, sužinoti, ką vaikai veikia ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, kokios užduotys jiems pateikiamos. Tyrimo metu buvo palyginti respondentų pasisakymai ir išaiškėjo, kad tie respondentai, kurie neturi pakankamai pedagoginių žinių, kaip ugdyti 4-5 metų vaiką, dažniausiai tik kartais (75 proc.) arba niekada (80 proc.) nepadeda vaikams atlikti užduočių. Tuo tarpu tie, kurie anketose nurodė, kad turi pakankamai šių pedagoginių žinių, dažnai (26,19 proc.) padeda vaikams atlikti užduotis. *Vadinasi, nuo tėvų išprusimo labai priklauso jų teikiama pagalba vaikams, sprendžiant įvairias užduotis.*

Pažymėtina, kad darželio renginiai – tai galimybė tėvams aktyviau įsitraukti ir pažinti vaikų ugdymo aplinką, pedagogus, sužinoti, kokia veikla vaikai užsiima, pamatyti vaikų išmoktas daineles, eilėraščius, šokius ir pan.



1 pav. Respondentų dalyvavimas darželio renginiuose ir pagalba auklėtojoms rengiant šiuos renginius.

Gauti atsakymai rodo, kad daugelis respondentų dažnai (42,86 proc.) arba kartais (26,98 proc.) dalyvauja darželio renginiuose. Maždaug kas dešimtas (14,29 proc.) nėra dalyvavęs darželio renginiuose, todėl galima daryti prielaidą, kad ne visiems tėvams rūpi ateiti į darželį ir pamatyti, ko vaikai išmoko, apžiūrėti ugdymo aplinką, pabendrauti su pedagogais. Dar maždaug kas dešimtas (15,87 proc.) norėtų šiuose renginiuose dalyvauti dažniau, bet nepavyksta. *Pažymėtina, kad darželio renginiuose nebūtinai turi dalyvauti abu vaiko tėvai, dažnai ne visada pavyksta tėvams prisitaikyti prie renginių laiko, išsiprašyti iš darbo. Vaikas jaučiasi daug pakiliau, tvirčiau, nesijaučia vienas, o priešingai – svarbus ir motyvuotas parodyti, ką išmoko darželyje, kai bent vienas iš tėvų apsilanko renginiuose.*

Tėvų pagalba auklėtojoms rengiant darželio renginius – viena iš tėvų ir auklėtojų bendradarbiavimo bei dalyvavimo vaikų ugdomojoje veikloje galimybių. Tačiau tyrimo rezultatai parodė, kad daugiau kaip trečdalis respondentų (36,51 proc.) niekada nėra padėjęs rengti šių renginių. Panaši dalis (31,75 proc.) tik kartais padeda rengti šiuos renginius. Vadinasi, dauguma tėvų yra pasyvūs auklėtojų pagalbininkai, rengiant

darželio renginius. Daugiau kaip pusė respondentų (55,56 proc.) dažnai dalyvauja šiuose susitikimuose, daugiau kaip trečdalis (34,92 proc.) tik kartais. Dešimtadalis likusiųjų (9,52 proc.) niekada nėra dalyvavęs darželio susitikimuose tėvams. Taigi maždaug pusė respondentų nėra dažni darželio susitikimų, skirtų tėvams, dalyviai. Tačiau išaiškėjo, kad patys susitikimai vyksta gana retai. Dauguma respondentų (93,65 proc.) nurodė, kad tokie susitikimai vyksta kartą per tris mėnesius.

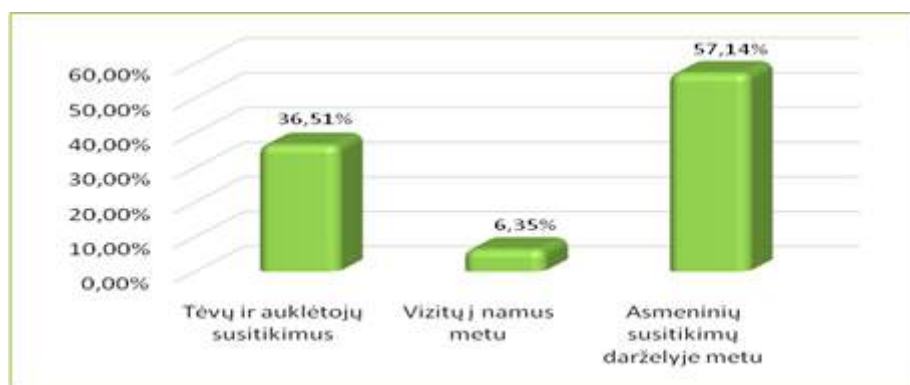
Matyti, kad dažniausias tėvų ir auklėtojų susitikimų tikslas – aptarti vaikų pasiekimus ir kartu aptarti vaikams kylančias problemas bei sunkumus (87,30 proc.). Labai retai susitinkama tik dėl vaikams kylančių problemų ir sunkumų aptarimo (6,35 proc.) arba dėl vaikų pasiekimų (6,35 proc.). *Vadinasi, tėvų ir auklėtojų susitikimai apima ne vieną konkretų tikslą, o siekiama vienu metu aptarti tiek džiugius dalykus (vaikų pasiekimus, pažangą), tiek nedžiugius (problemas, sunkumus).*

Teorinėje darbo dalyje rašyta, kad sukurtos bendros bei vieningos pozityvios taisyklės namuose ir darželyje padeda tinkamai ugdyti vaikus, laiku ištaisyti ugdymo klaidas. Todėl tyrimo metu respondentų klausta, ar jie turite pasirinkimą, kaip įsitraukti į vaikų ugdymą(si) po darželio namie. Daugiau kaip pusė respondentų nurodė, kad turi tokį pasirinkimą, vadinasi, žino, kaip įsitraukti į vaikų ugdymą(si) po darželio namie. Tuo tarpu daugiau kaip trečdalis (36,51 proc.) žino tik kartais. Likusieji 7,94 proc. teigė niekada neturintys tokio pasirinkimo. Palyginus respondentų pasisakymus matyti, kad tie tėvai, kurie stokoja pedagoginių žinių, kaip ugdyti 4-5 metų vaiką, dažniau rinkosi atsakymą *niekada* (80 proc.), vadinasi, jie niekada neturi pasirinkimo, kaip įsitraukti į vaikų ugdymą(si) po darželio namie. Tuo tarpu iš dalies turintys pedagoginių žinių, kaip ugdyti 4-5 metų vaiką, dažniau (65,71 proc.), nei kiti turi šį pasirinkimą.

Siekiant tėvų dalyvavimo vaikų ugdomojoje veikloje labai svarbu, kad auklėtojai juos skatintų padėti įgyvendinti darželio programą namuose, pakviestų stebėti ugdymo(si) progresą kitų vaikų ar savo vaikų užsiėmimų metu. Tiek viena, tiek kita veikla sudaro galimybes tėvams geriau pažinti savo vaiką, kartu su pedagogais ieškoti ugdymo būdų ir metodų. Tačiau tyrimo rezultatai rodo, kad pusė tėvų (50 proc.) tik kartais kviečiami, o maždaug penktadalis (19,02 proc.) niekada nekviečiami stebėti ugdymo(si) progreso kitų vaikų ar savo vaikų užsiėmimų metu. Penktadalis (20,63 proc.) niekada nebuvo skatinami padėti įgyvendinti darželio programą namuose. Taigi šie gauti rezultatai parodo, kad ne visi darželių auklėtojai deda pastangas ir skatina tėvus aktyviai dalyvauti vaikų ugdomojoje veikloje.

Kaip rašyta teorinėje darbo dalyje, ikimokyklinės įstaigos pedagogai neturėtų laukti, kol tėvai parodys iniciatyvą, o patiems ieškoti kontakto, atvirai bendrauti, išklausti tėvų požiūrį, aptarti vertybes, elgesio modelius, ugdymo stilius darželyje ir namuose, pasiūlyti pokyčius.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kada auklėtoja respondentams suteikia informaciją apie ugdymo progresą.



2 pav. Susitikimai, kurių metu auklėtoja suteikia informaciją apie ugdymo progresą.

Daugiau kaip pusė respondentų (57,14 proc.) nurodė, kad apie ugdymo pasiekimus yra informuojami asmeninių susitikimų darželyje metu, daugiau kaip trečdalis (36,51 proc.) – per bendrus tėvų ir auklėtojų susitikimus.

Vadinasi, dauguma respondentų apie vaiko ugdymo progresą sužino per individualius ir grupinius susitikimus darželyje. Tuo tarpu vizitai į namus – rečiausiai taikomas būdas tėvus informuoti apie ugdymo progresą. Gauti rezultatai rodo, kad daugelis respondentų ir jų vaikų nėra lankomi namuose. Maždaug kas dešimtas (9,52 proc.) yra aplankomas kartą per metus. Likusieji 6,35 proc. aplankomi dažniau – kartą per tris mėnesius. Pastebėtina, kad pedagogai, mokyklos administracija, socialiniai darbuotojai paprastai aplanko tuos vaikus, kurie priklauso socialinės rizikos šeimoms, vengia vaikus vesti į darželį, vaikai turi tam tikrų ugdymosi sunkumų ar kt.

Tačiau daugiau kaip trečdalį respondentų (38,10 proc.) darželio personalas yra aplankęs namuose prieš vaikui pradedant lankyti darželį. Pažymėtina, kad toks apsilankymas namuose – galimybė užmegzti pirmą kontaktą su vaiku ir jo tėvais, kuris vėliau, tikėtina, peraus į ilgalaikę komunikaciją, bendradarbiavimą. *Tokio susitikimo metu galima įvertinti vaiko aplinką namuose, atsakyti į tėvams rūpimus klausimus, papasakoti apie darželį ir jame vykdomą ugdomąją veiklą ir pan.* Teorinėje darbo dalyje minėta, kad tėvai yra visaverčiai bei lygiaverčiai jų vaikų edukacinio proceso dalyviai ir sėkmingam bendradarbiavimui su tėvais galima taikyti įvairias formas, ne tik jau aptartą vaikų lankymą namuose, bet ir susirinkimus, individualius pokalbius, rengti tėvų dienas ar kitus renginius, vykdyti apklausas, skatinti tėvus dalyvauti projektuose ir kt. Svarbu, kad tėvai būtų nuolat informuojami apie ugdomąją veiklą darželyje, rengiamus projektus, renginius ir pan. Todėl tyrimo metu buvo išsiaiškinti būdai, kuriais darželis teikia informaciją tėvams.

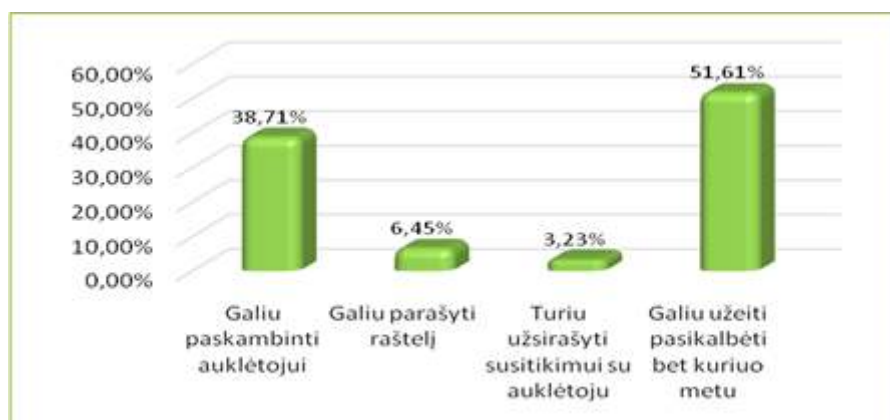


3 pav. Darželio informacijos tėvams teikimo būdai.

Gauti rezultatai rodo, kad informacija tėvams dažniausiai teikiama per asmeninius susitikimus (47,62 proc.) ir bendrus tėvų bei auklėtojų susirinkimus darželyje (39,68 proc.). Rečiausiai taikomas tėvų informavimo būdas – laiškai (12,70 proc.). *Pažymėtina, kad šiuolaikinės technologijos išplėtė bendravimo laiškais galimybes ir dažnas iš tėvų turi el. pašto adresą, į kurį auklėtojos gali atsiųsti naudingą informaciją apie ugdomąją veiklą. Toks būdas labai išplečia tėvų ir auklėtojų komunikavimo galimybes ir galėtų būti taikomas dažniau.*

Beveik pusė (44,44 proc.) respondentų nurodė, kad turi susitikimus tiesiogiai su auklėtoju, daugiau kaip trečdalis (34,92 proc.) gali ateiti į susitikimus tada, kada nori. Penktadalis (20,63 proc.) turėdami rūpimų klausimų sutinka su įstaigos vadovu. *Vadinasi, dauguma tėvų turi galimybių susitikti su darželio personalu, kai turi rūpimų klausimų. Labai svarbu, kad tėvai patys nevengtų susitikti pasikalbėti, nelauktų kol pasiūlys auklėtojos. Teorinėje darbo dalyje rašyta, kad vaikų edukacinis procesas bus sėkmingas, jei ir tėvai bus aktyvūs ir iniciatyvūs, nevens komunikuoti.*

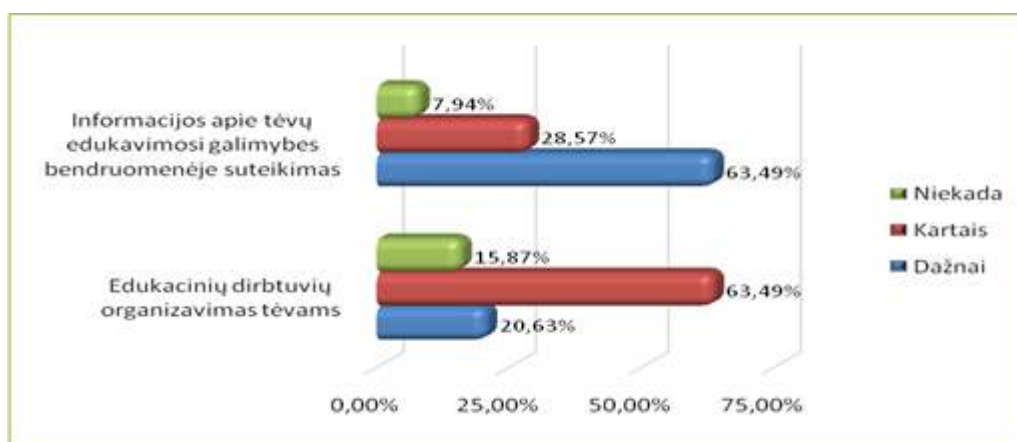
Tyrimo rezultatai atskleidė, kaip vyksta tėvų ir auklėtojų komunikacija. Gauti rezultatai rodo, kad daugelis respondentų gali bet kuriuo metu užėti pasikalbėti su auklėtoja (51,61 proc.) arba jai paskambinti (38,71 proc.). Nedaugelis gali parašyti raštelį (6,67 proc.) arba turi užsirašyti susitikimui su auklėtoju (3,23 proc.).



4 pav. Galimi tėvų ir auklėtojų komunikavimo būdai.

Palyginus respondentų pasisakymus išaiškėjo, kad tie, tėvai, kurie neturi pedagoginių žinių, kaip ugdyti 4-5 metų vaiką, dažniau su auklėtojomis komunikuoja rašteliais (75 proc.). Iš dalies tokių žinių turintys respondentai dažniau, nei kiti, skambina auklėtojoms (66,67 proc.), užsina pas jas pasikalbėti bet kuriuo metu (48,48 proc.). Taigi, kuo tėvai labiau išprusę, tuo jie daugiau dėmesio skiria tiesioginiam komunikavimui su auklėtojomis, susiskambina ir pabendrauja telefonu. Tuo tarpu mažiau pedagoginių žinių apie 4-5 metų vaikų ugdymą turintys tėvai dažniau renka netiesioginį komunikavimą rašteliais. Tyrimo rezultatai taip pat parodė, kaip dažnai tėvams į namus siunčiamos formalios ataskaitos (informacija). Gauti rezultatai rodo, kad dauguma respondentų (84,13 proc.) tokių ataskaitų negauna. Kas dešimtas (9,52 proc.) respondentas tokias ataskaitas gauna kartą per metus, likusieji ,35 proc. dažniau – kas tris mėnesius. Darželyje organizuojamos edukacinės dirbtuvės tėvams – taip pat galimybė pabendrauti su auklėtojomis, susipažinti su vaikų ugdymo veikla. Tokia atmosfera sudaro galimybes pasidalinti atsakomybe už vaikų ugdymą. Rezultatai rodo, kad daugumai tėvų dažnai (63,49 proc.) arba kartais (28,57 proc.) suteikiama informacija apie tėvų edukacijos galimybes bendruomenėje. Tačiau tokias galimybes daugelis (63,49 proc.) turi kartais (t.y. daugumos teigimu, tik kartais yra organizuojamos edukacinės dirbtuvės tėvams).

Vadinasi, ne visi tyrime dalyvavę ikimokyklinio amžiaus vaikų tėvai turi galimybę dalyvauti edukacinėse dirbtuvėse. Tik penktadalis (20,63 proc.) teigė, kad šios dirbtuvės organizuojamos dažnai.



5 pav. Darželyje organizuojamų edukacinių dirbtuvių tėvams dažnis.

Atvirame klausime tėvų prašyta pateikti siūlymus, kaip būtų galima gerinti šeimų, auginančių 4-5 metų vaikus, dalyvavimą vaikų ugdymo veikloje. Į šį klausimą pasisakė vos 10 respondentų. Tarp dažniausiai išsakytų siūlymų buvo pageidavimai, kad būtų rengiama daugiau švenčių ir renginių, skirtų vaikams ir tėvams; šviečiamojo pobūdžio renginių tėvams, pasikviečiant konsultuojančių specialistų; kad tėvai būtų skatinami dalyvauti darželio renginiuose ir prisidėti prie jų (pvz., darbeliais, kurtais namuose); suteikti tėvams informaciją raštu (pvz., informaciniai bukletai apie ugdymą) ir supažindinti su naujausia literatūra (vaikų ugdymo tematika). Taip pat buvo respondentų, kurie pastebėjo, jog tėvai įtraukiami pakankamai ir viskas priklauso nuo tėvų požiūrio (jei nesidomės ir nedalyvaus, nieko nepakeisi). Du respondentai nurodė, kad ugdymu turi rūpintis pedagogai, o ne tėvai. Jų siūlymu, reikėtų daugiau lėšų skirti pedagogų kvalifikacijai tobulinti ir atlyginimams didinti, o ne tėvams perkelti švietimo sistemai skirtas užduotis, nes per didelis tėvų įtraukimas ir įpareigojimas rodo spragas šioje sistemoje. Pastebėta, kad tėvams nėra kada dalyvauti ugdyme, tai turi daryti pedagogai. Šie pastarieji požiūriai parodo tėvų abejingumą, nesuvokimą, kad jie taip pat yra svarbūs ugdymo proceso dalyviai, kurie turi bendradarbiauti su pedagogais, ieškoti geriausių vaikų ugdymo būdų, sąlygų ir pan.

Taigi atsižvelgiant į respondentų siūlymus, darželiai galėtų daugiau dėmesio skirti įvairių renginių, skirtų šeimoms organizavimui, skatinti tėvus aktyviai dalyvauti ir siūlyti idėjas renginiams, įsitraukti kūrybiškai. Taip pat galima organizuoti tėvų švietimą, pasikviečiant įvairių specialistų (pvz., psichologų, socialinių darbuotojų), supažindinant su vaikų ugdymui skirta literatūra ir pan. Būtina tėvus šviesti apie jų vaidmenį ugdymo veikloje, apie galimą veiklą su vaikais namuose ir jos naudą.

Apibendrinant tyrimą galima teigti, kad dauguma respondentų susipažino su ugdymo įstaiga ir auklėtojomis prieš pradedant vaikui lankyti darželį. Išaiškėjo, kad daugelis tėvų tinkamai nežino, kaip ugdyti savo 4-5 m. atžalą (tik mažiau nei penktadalis respondentų turi pedagoginių žinių apie 4-5 metų vaiko ugdymą). Be to, ne visi tėvai aktyviai įsitraukia į vaikų veiklą namuose ir padeda jiems atlikti užduotis, maždaug kas dešimtas nėra dalyvavęs darželio renginiuose, todėl daroma prielaida, kad ne visiems tėvams rūpi ateiti į darželį ir pamatyti, ko vaikai išmoko, apžiūrėti ugdymo aplinką, pabendrauti su pedagogais.

Nustatyta, kad maždaug pusė respondentų nėra dažni darželio susitikimų, skirtų tėvams, dalyviai. Tačiau išaiškėjo, kad patys susitikimai vyksta gana retai (kartą per tris mėnesius), o jų metu dažniausiai siekiama kartu aptarti tiek džiugius dalykus (vaikų pasiekimus, pažangą), tiek nedžiugius (problemas, sunkumus). Ne visi tyrime dalyvavę ikimokyklinio amžiaus vaikų tėvai turi galimybę dalyvauti edukacinėse dirbtuvėse, tačiau jos, daugumos teigimu, organizuojamos tik kartais. Išaiškėjo, kad auklėtojų pastangos įtraukti tėvų į ugdymo veiklą menkos. Pusė tėvų tik kartais kviečiami, o maždaug penktadalis niekada nekviečiami stebėti ugdymo(si) progreso kitų vaikų ar savo vaikų užsiėmimų metu. Rečiausiai taikomas būdas tėvus informuoti apie ugdymo progresą – vizitai į namus. Dauguma tėvų turi galimybių susitikti su darželio personalu, kai turi rūpimų klausimų. Jie gali bet kuriuo metu užėiti pasikalbėti su auklėtoja arba jai paskambinti.

Išvados

1. Didžioji dauguma ikimokyklinio ugdymo programų akcentuoja šeimos ir pedagogų bendradarbiavimą kaip vaiko sėkmingo ugdymo(si) prielaidą ir būtiną sąlygą. Laukiami rezultatai yra neatsiejami bendravimo/ bendradarbiavimo komponentai, o jų aiškumas sudaro sąlygas ugdymo tęstinumui bei prisideda prie pedagogų ir ugdytinių šeimos bendradarbiavimo sklandumo.
2. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogai ir šeima bendradarbiavimo procese susiduria su įvairaus pobūdžio sunkumais: bendradarbiavimo intensyvumą, pedagogų požiūriu, riboja ne tik tėvų užimtumas, laiko stygius, bet ir pasyvus jų dalyvavimas, bei nenoras įsitraukti į ikimokyklinės įstaigos veiklą; tėvai iš pedagogų pusės pasigenda padaršinimo ir patarimų o ne kaltinimų, įvairesnių švietimo ir bendradarbiavimo būdų. Siekiant sėkmingesnio bendradarbiavimo, reikėtų abiem ugdymo proceso dalyvių grupėms formuoti tinkamą nuostatą į jį, dalintis patirtimi, palaikyti pastovų ir aiškų abipusį ryšį, grindžiamą tarpusavio pagarba ir pasitikėjimu, derinti kultūrinės vertybes bei užtikrinti įvairesnių bendradarbiavimo būdų įvairovę.
3. Tyrimo rezultatai atskleidė: pedagogams bei ugdymo įstaigai tenka užduotis panaudoti kuo įvairesnius bendradarbiavimo su tėvais būdus, kad šie būtų motyvuoti bei jaustųsi laukiami, jų nuomonė vertinama. Tėvams tenka užduotis reaguoti į šias pastangas bei patiems rodyti teigiamą iniciatyvą; didesnioji dalis tėvų traktuoja save kaip vaiko aktyvaus ugdymo(si) proceso modeliavimo dalyviu, bet dauguma tam skiria per mažai laiko

Literatūra

1. Barkauskaitė M. (2001). Mokytojų kvalifikacijos kėlimas – nuolatinio mokymosi pagrindas. *Pedagogika: mokslo darbai*, Nr. 52, p. 63 – 67.
2. Bajoriūnas Z. (2004). *Šeimos ugdymo mokslas ir praktika*. Ilnius: Kronta.
3. Dambrauskienė D. (2008). Priešmokyklinio vaiko asmenybės ypatumai. *Žvirblių takas*, Nr. 1.
4. Dodge D. T., Colker L. J. ir Heroman C. (2007). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Vilnius: Presvika.
5. Dzeniuškaitė S. (1990) *Dorovinės pozicijos pradmenų formavimas pradinėse klasėse*. Vilnius.
6. Glebuviene V., Grigaitė B., Monkevičienė O. (2004). *Lietuvos vaikų brandumas mokyklai: tyrimas ir problemos*. Vilnius: VPU.
7. Indrašienė V. (2003). *Socialinio ugdymo technologijos*. Vilnius.
8. Jovaiša L (2001) *Edukologijos pradmenys: studijų knyga*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
9. Juodaitytė A. (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: Petro Ofsetas.
10. Litvinienė J. (2001) *Šeima – vaiko ugdymo institucija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
11. Malinauskienė D. (2010). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos: diagnostinis aspektas. *Profesnis rengimas: tyrimai ir realijos* (19), p. 103 – 113.
12. Monkevičienė O. (2008). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos. *Pedagogika: mokslo darbai*. Nr. 91, p. 66 – 73.
13. Monkevičienė O. (2004). Priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijos ugdymas. *Žvirblių takas*, Nr. 1.
14. Neifachas S. (2007). *Priešmokyklinio ugdymo kokybės vadyba: vadovavimas ugdymo programos rengimo strategijai*. Vilnius: UAB Ciklonas.

FAMILIES' RAISING 4-5 YEAR OLD CHILDREN INVOLVEMENT IN CHILDREN'S EDUCATIONAL ACTIVITY

Summary

Identification of the problem. Parental involvement in children's educational activities positively affects not only children's educational achievements, but also the prospects for the future, social relationships, psychological well-being. Unfortunately, due to accelerating pace of life, the challenges posed by society both career and personal life, parental involvement in children's educational activities is not always sufficient. Often teachers organized activities, newsletters, school records, website is perceived by parents only as a piece information but it does not call for a feedback. Not a less problem that teachers are not aware of how to communicate with parents. It is therefore very important that both

teachers and parents and educational institutions would tend to build their relations of cooperation, mutual respect, and mutual understanding. **The aim of a research** is to reveal the aspects of participation of families raising 4-5 year old children in educational activities.

Objectives of a research: to discuss children's (4 - 5 yrs old) development characteristics and competencies; identify the factors that determine the quality of a child's education in a pre-school education institution; to highlight the peculiarities of education in a family; to substantiate the importance of family involvement in children's educational activities. To find out X city nursery - kindergarten families' raising 4-5 year old children approach towards the aspects of cooperation in educational process. **The object** – families' raising 4-5 year old children participation in educational activities. The vast majority of pre-school education programs emphasize the family and the educational cooperation as a child's successful education (learning) prerequisite. Expected results are inseparable communication / collaboration components, and their clarity allows continuation of education and facilitates communication fluency between the educator and a child's family. Pre-school teachers and family cooperation process is facing various types of difficulty: the intensity of cooperation, teachers' point of view, limits not only the parents' employment, lack of time, but also passive participation, and a reluctance to engage in pre-school activities; the parents would like to see teacher's encouragement and advice rather than the charge, a wider range of education and ways of cooperation. In order to support a more successful cooperation both participants of educational process should form an appropriate setting for it, to share experiences, to maintain a constant and clear two-way communication based on mutual respect and trust, to combine cultural values and ways of cooperation, to ensure a wider range of diversity.

Keywords: education in a family, educators, pre-school age, cooperation.

TĖVŲ IR PEDAGOGŲ BENDRADARBIAVIMAS TOBULINANT UGDYMO KOKYBĘ IKIMOKYKLINĖJE ĮSTAIGOJE

Ervina Griciūnaitė

Kauno lopšelis – darželis „Klevelis“

Anotacija. Straipsnyje aptariama bendravimo aspektai, bendradarbiavimo elementai. Institucijos ir tėvų bendradarbiavimo ypatumų rezultatai.

Prasminiai žodžiai. Bendravimas, bendradarbiavimas, ugdymo kokybė, įstaigos ir šeimos bendradarbiavimas, tobulinimas.

Temos aktualumas. Svarbiausios vaiko auklėjimo institucijos – šeima ir ugdymo institucija. Tėvai – tai vaiko pagrindas. Vaikams pradėjus lankyti ugdymo įstaigą, į vaikų socializacijos procesą įsitraukia ir pedagogai. Vaikas - ugdymo įstaigą ir šeimą jungiantis objektas. Vaikui labai svarbu, kad tėvai ir pedagogai jį auklėtų vienodai, kad nesiskirtų auklėjimo požiūris. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos pedagogai ir tėvai siekia to pačio tikslo – sėkmingai auginti vaiką, atsakingą asmenį. Martišauskienės (2012) teigimu, svarbiausi ikimokyklinės ugdymo įstaigos pedagogų profesijos pagrindiniai elementai ir bendradarbiavimo su tėvais kokybę sąlygojantys veiksniai yra kokybiškas tėvų įtraukimo į bendradarbiavimo procesus veiklos pateikimas, ikimokyklinės ugdymo įstaigos specialistų, pedagogų ir vadovų pagalbos tėvams suteikimo būdai ir sudaromos galimybės dalyvauti grupės veikloje. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos pedagogai, siekdami visapusiškai auklėti asmenybę, turi nuolatos artimai bendrauti ir bendradarbiauti su ugdytiniu ir jo šeima. Bendradarbiavimas tampa privalomas, tik suderinus specialistų funkcijas, užsiėmimus bei priemones galima pasiekti teisingą ugdymo rezultatą (Vaicekauskienė, 2003).

Probleminis klausimas: Kokie gali būti šeimos ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų bendradarbiavimo elementai, siekiant apibrėžti kokybiško ugdymo parametrus?

Tyrimo tikslas - Išskirti šeimos ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogų bendradarbiavimo elementus padedančius apibrėžti kokybiško ugdymo parametrus.

Tyrimo objektas - bendradarbiavimas ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje gerinant ugdymo kokybę.

Tyrimo uždaviniai:

1. Pateikti pedagoginio bendradarbiavimo ir bendravimo tarp šeimos ir ikimokyklinės ugdymo įstaigos pedagogų sampratų skirtumus.
2. Atskleisti šeimos ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų bendradarbiavimo elementus.
3. Ištirti ugdymo kokybės ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje parametrus ir jų raišką šeimos ir pedagogų sąveikos kontekste.

Bartaševičienė, Skrickienė (2005) rašė: „Bendradarbiavimas su šeima yra viena iš prioritetinių ugdymo įstaigos veiklos sričių. Tėvai yra ne tik stebėtojai, bet ir turi dalyvauti bendruose renginiuose ar atvirų durų dienos, jie yra ugdymo proceso partneriais, dalyviai, taip pat organizatoriais“. Priešmokyklinio ir ikimokyklinio ugdymo pedagogai turi gebėti vystyti ir plėtoti pagarba grįstus santykius su tėvais, kolegomis ir kitais profesionalais, vystyti bendradarbiavimą ir partnerystę, kartu reflektuoti apie ugdymo praktiką, profesinį tobulėjimą (Ruškus, et.al. 2012). Bendraujant su vaikais ir tėvais reikia atsiminti, kad kiekvieno vaiko socialinė aplinka skirtinga. Pedagogams visada reikia stengtis sužinoti savo auklėtinių gyvenimo aplinkybes. Tėvų ir pedagogų bendravimas dažnai netolygus ir sudėtingas. Akivaizdžias problemas reikia aptarti, remiantis objektyviais vaikų pažangos ar elgesio vertinimo rodikliais (Cooze, 2009).

1 lentelė

Problemos ugdant vaikus (pagal Litvinienė (2002))

Dažniausiai pasitaikančios problemos ugdant vaikus	
<i>Teorinių žinių atotrūkis nuo praktikos</i>	Tėvai skaito pedagoginę-psichologinę literatūrą, klauso radijo, televizijos laidų, skirtų šeimai. Patys gali duoti patarimus, tačiau kritiniu atveju pasielgia impulsyviai, netaikydami teorijos praktikai.
<i>Pedagoginių-psichologinių žinių stygius</i>	Tai šeimos, auklėjančios vaikus savo gyvenimiškąja patirtimi, tėvų tradicijomis.
<i>Tėvų nenoras rūpintis įpėdiniais, jų ugdymu.</i>	Tai šeimos, auklėjančios vaikus savo gyvenimiškąja patirtimi, tėvų tradicijomis.

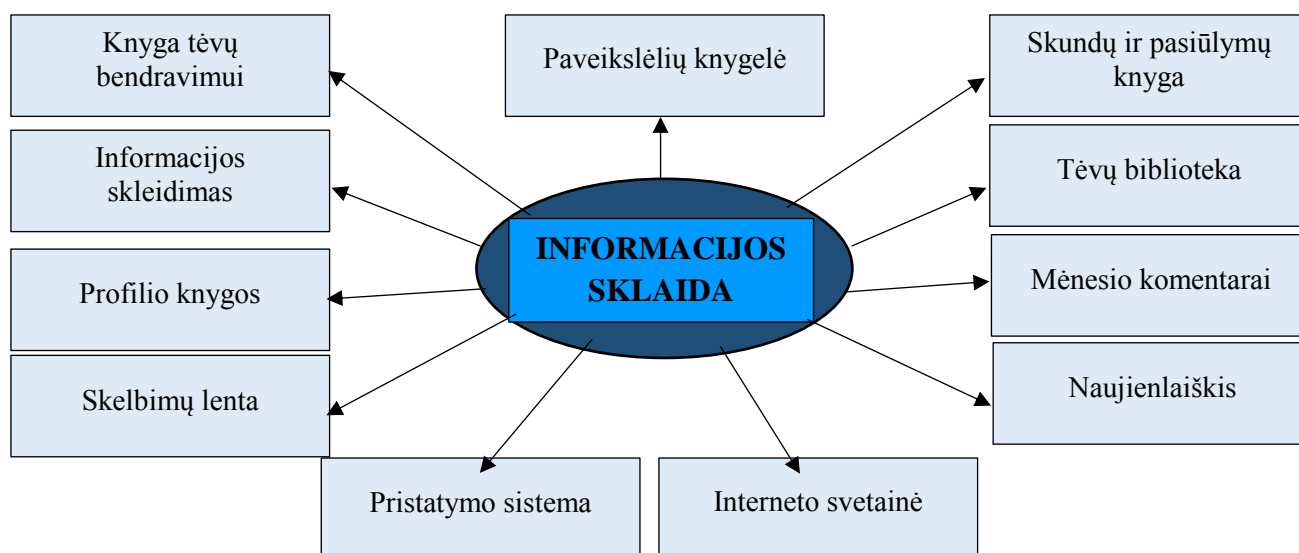
Bendravimo aspektai (pagal Raduginos (1999) cit. iš Kontautiene (2006))

BENDRAVIMO ASPEKTAI	
<i>Komunikacinis</i>	Aspektas arba komunikacija apimtų pedagogų ir tėvų pasikeitimą informacija.
<i>Percepsinis</i>	Bendravimo aspektas leidžia bendravimo partneriams, vienas kitą pažinti, priimti ir suprasti. Dažniausiai pedagogų ir tėvų bendradarbiavime pasireiškia komunikacinis bendravimo aspektas, t.y. pedagogai ir tėvai tik pasikeičia informacija. Jeigu informacija priimama, analizuojama, tėvai ir pedagogai geriau vieni kitus pažįsta, supranta, tada pasireiškia ir percepsinis bendravimo aspektas.
<i>Interakcinis</i>	Bendravimo aspektas būtų naudingiausias pedagogų ir tėvų bendradarbiavime, nes skatintų pasikeisti ne tik informacija, bet ir įvairiomis veiklomis, ugdymo metodais, kas padarytų ugdymo procesą efektyvesniu

Norint stipresnių tarpusavio ryšių ir ,kad jie būtų sėkmingesni, reikia taikyti įvairesnes bendradarbiavimo formas, nepamiršti netradicinių būdų. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenei reikėtų aktyviau siekti pristatyti visuomenei savo veiklą, įvairesnes pedagogines paslaugas, stengtis atitikti visuomenės poreikius, apjungti pastangas keičiant požiūrį į ugdymo įstaigas, stiprinti partnerystės ryšius su socialine aplinka (Balčiūnaitė, 2004, p. 15-24).

Ugdymo proceso kokybė - bendradarbiavimo elementai

Ugdymo proceso kokybė – „tai standartinių vertės požymių visuma, rodanti, koku laipsniu, būdais bei priemonėmis švietimo įstaiga pasiekia savo paskirčiai būdingų nacionalinės švietimo sistemos ugdymo tikslų, tenkina ugdytinių poreikius, padeda pasiekti moksleiviams asmenybės brandos, geba valdyti procesus ir sąlygas“ (Adams cit. Pagal Leu, 2005). Jei bendradarbiaudami ugdysime vaiką ir namie, ir ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, tai vaikui bus visokeriopai naudinga. Daugeliui tėvų rūpi, kuo jie patys galėtų prisidėti prie sėkmingo vaiko ugdymo ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Jei pirksite daugybę ypatingų žaislų ar prietaisų, tai neužtikrins sėkmingo vaiko ugdymo. Tėvai galėtų rasti daugiau laiko pažaisti su vaiku, kartu skaityti knygas ir kalbėtis, kai atliekate kasdienius namų ruošos darbus. Be abejo, kartais po sunkios darbo dienos tai gali atrodyti sunki užduotis, tačiau toks dėmesys turi didžiulį poveikį jūsų vaikui. Kartu su vaiku aktyviai leidžiamas laikas gali paversti tėvų pareigas įdomia ir smagia veikla, o kartais ir ją palengvinti (Dodge, Phinney, 2008, p. 26).



1 pav. Informacijos sklaidos formos (pagal Zinkevičienė (2002) cit. Iš Kvėderienė (2011), Early Childhood Education Handbook, Heathcote Valley preschool inspiring young minds).

Paveikslėlių knygelė. Vaikai gali skolintis vaizdo knygas ir skaityti namie. Ši biblioteka padeda šeimai mėgautis vaizdo knygomis, nes ne visi gali jas įpirkti. Jie taip pat gali rūšiuoti knygas arba tvarkyti senas knygas (Early Childhood Education Handbook).

Skundų ir pasiūlymų knyga. Jei tėvai turi skundų ar pasiūlymų, juos gali išsakyti pedagogui ar direktoriui. Taip pat surašyti pasiūlymus ar idėjas (Heathcote Valley preschool inspiring young minds).

Tėvų biblioteka. Tėvų biblioteka yra geras būdas pasiekti reikiamą informaciją, kuri yra susijusi su įstaiga (Heathcote Valley preschool inspiring young minds).

Mėnesio komentarai. Mėnesio komentarai įrašyti ir dalijamasi savo vaiko pažanga, interesus, gebėjimus, plėtros srityse (Heathcote Valley preschool inspiring young minds).

Naujienlaiškis. Prieinamas kiekvienai šeimai per ketvirtį informuoti jus apie mokymosi programas, būsimus švietimo seminarus, visuomeninius renginius, personalo plėtra ir kita svarbia informacija siekiant užtikrinti, kad būtų gerai informuoti (Heathcote Valley preschool inspiring young minds).

Interneto svetainė. Skirta šeimoms, peržiūrėti naujienas, įvykius, vaikų nuotraukas, pristatymus, vaiko pasiekimus, tėvų seminarus, ir atsisiųsti atitinkamas formas (Heathcote Valley preschool inspiring young minds).

Pristatymo sistema. Pristatymo sistema yra prieinama kasdien. Surašyti įstaigos įvykiai, veikla ir renginiai kur dalyvavo vaikai, šventės, kurios įvyko. Tai puikus būdas būti tikriems, kad vaikas buvo laimingas ir pasiekė puikių įgūdžių, ir įsitraukė į kasdieninę veiklą (Heathcote Valley preschool inspiring young minds).

Skelbimų lenta. Tėvams skelbimų lenta būna gerai matomoje vietoje. Parodyta bendro pobūdžio informacija tėvams, informacija apie centrą, personalą, sukabinti reglamentai (Heathcote Valley preschool inspiring young minds).

Profilio knygos. Pateikiamas šeimos aprašymas su vaiko nuotrauka. Tai suteikia vaikams nuosavybės ir pasididžiavimo jausmą šioje knygoje, kuri yra visa informacija apie juos. Šioje knygoje surašyti pagyrimai, pažangos, specialūs pasiekimai, mokymo programų patirtis, taip pat jūsų vaiko pastabos, tėvų apklausa, informacija ir dar daugiau. Profilio knyga tampa labai ypatinga dalis vaikų patirties, kuri yra labai naudinga vaikui (Heathcote Valley preschool inspiring young minds).

Informacijos sklaidimas - įvairios informacijos pateikimas: lankstinukų, supažindinančių su darbo planais, kurios informuoja apie veiklą, apie ugdymo turinį, vertinimą, rengimas (Zinkevičienė (2002) cit. Iš Kvėderienė (2011)).

Knyga tėvų bendravimui. Ši knyga yra specialiai tėvams ir kitiems šeimos nariams, rašyti komentarus apie įstaigą, paslaugas, mokymosi programas, įstaigos aplinką, ką norite ir ką norėtumėte pakeisti, o gal pagerėjo (Heathcote Valley preschool inspiring young minds) (žr. 1 pav.).

Tėvų susirinkimai - labiausiai ikimokyklinio ugdymo įstaigoje naudojama bendravimo forma. Svarbu, kad jie būtų naudingi, todėl tėvai turi būti kviečiami tada, kai tai naudinga daugumai. Susirinkimo metu būtina leisti tėvams pasisakyti, išsakyti savo nuomonę, pastebėjimus, bet neversti kalbėti. Susirinkimo pranešėjęs (pedagogas) privalo atsakingai parengti pranešimą, aiškiai išsakyti mintis, skatinti kitus pasisakyti (Zinkevičienė (2002) cit. Iš Kvėderienė (2011)).

Šeimos dalyvavimas, ugdymo įstaigoje:

- Ankstyvojo ugdymo programos skatina ir patvirtinti šeimos dalyvavimą, sprendimų priėmimų susijusių su jų vaikų išsilavinimu. Šeimos turėtų veikti kaip advokatai savo vaikams ir turi galimybę aktyviai dalyvauti ikimokyklinio ugdymo programoje priimant sprendimus.
- Nuoseklus, dvipusis ryšys palengvina įvairias formas ir reaguoja šeimos pirmenybę. Ryšys turėtų būti tiek ugdymo įstaigos, tiek šeimos iniciatyva. Turėtų nuolat vykti pokalbiai apie vaiko pasiekimus.
- Šeimos ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos turi bendradarbiauti ir keistis žiniomis. Šeimos nariai dalijasi savo unikaliomis žiniomis ir įgūdžiais per savanorystę ir aktyviai įsitraukia į veiklą ir renginius įstaigoje. Pedagogai ieško informacijos apie savo ugdytinius, šeimas taip integruodami šią informaciją į savo mokymo programas ir mokymo praktiką.
- Ankstyvojo ugdymo programos skirtos sukurti nuolatinę ir išsamią sistemą skatinant šeimos įsitraukimą užtikrinant, tėvų ir pedagogų atramas, kurių jiems reikia visiškai įtraukiant šeimas (Halgunseth, Peterson 2009).

Ugdymo kokybės ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje

Ugdymo kokybės valdymas dėl objekto specifikos (ugdymo proceso, ugdytinių brandinimo mokyklai kokybė) yra bendrosios kokybės valdymo teorijos sritis, kartu ir nauja edukacinių procesų valdymo paradigma, kurios paskirtis - spręsti daugelį prieštaravimų, atsirandančių ikimokyklinio ugdymo institucijos reformų periode. Ikimokyklinio ugdymo kokybės valdymas yra ir atskira valdymo sritis, pasižyminti daugiasluoksniškumu, bet ir pavaldumu bendrai darželio valdymo sistemai (Neifachas, 2009, p. 76). Ikimokyklinio ugdymo įstaiga, norėdama teikti kokybiškas paslaugas, turi identifikuoti skirtingus tėvų poreikius, lūkesčius, dalyvavimo patirtį, vertybes bei įtraukti juos į ugdomosios veiklos ir ikimokyklinės

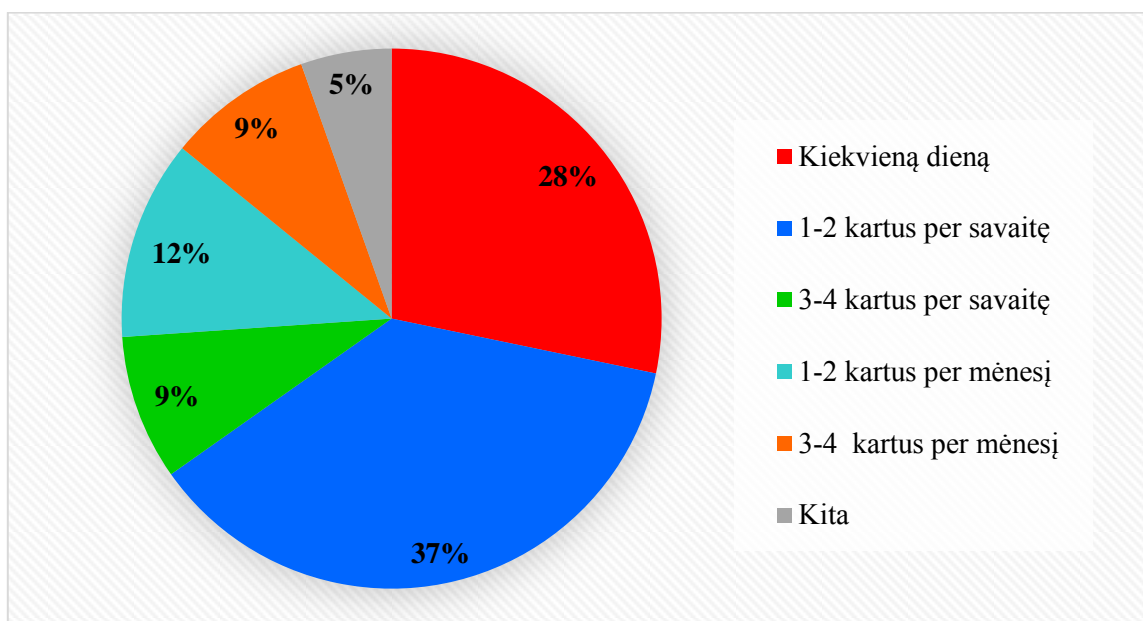
ugdymo įstaigos kūrimą, motyvuoti bendradarbiavimą su ugdymo paslaugų teikėjais. Bendradarbiavimo pagrindą sudaro susitarimas dėl ugdymo paslaugos kokybės požymių ir valdymo modeliavimo principų, todėl kad ugdymo paslauga ir jos produktas (ugdymo kokybė) priklauso nuo daugelio veiksnių (išorinių, vidinių), taip pat „kietųjų“/ materialiujų ir „minkštųjų“/ žmogiškųjų išteklių (Martišauskienė, Trakšėlys, 2013). Gauti ir valdyti informaciją tėvams yra naudinga, nes tuomet tėvai labiau pasitiki ugdymo institucija, įgauna daugiau pasitikėjimo pedagogų kaip vaikų ugdytojų pastangomis, sužino, kaip gali daryti sprendimus, susijusius su vaikų ugdymu ir priežiūra (Juodaitytė, Gučaitė, Kazlauskienė, 2009).

Tyrimo rezultatai

Tyrimas vykdytas 2015 metų lapkričio – gruodžio mėnesiais. Generalinės aibės visumai pasirinkti Kauno miesto vieno mikrorajone darželių lankančių vaikų tėvai. Siekiant neapsiriboti vienos įstaigos specifika, įstaigos pasirinktos su skirtingomis ugdymo metodikomis- „Gera pradžia“, „Montesori“. Tai padidino tikimybę sužinoti įvairesnę tėvų nuomonę. Kiekybinio tyrimo imtis yra patogioji, tyrimo išvados bus taikomos tik apibrėžtos imties ribose.

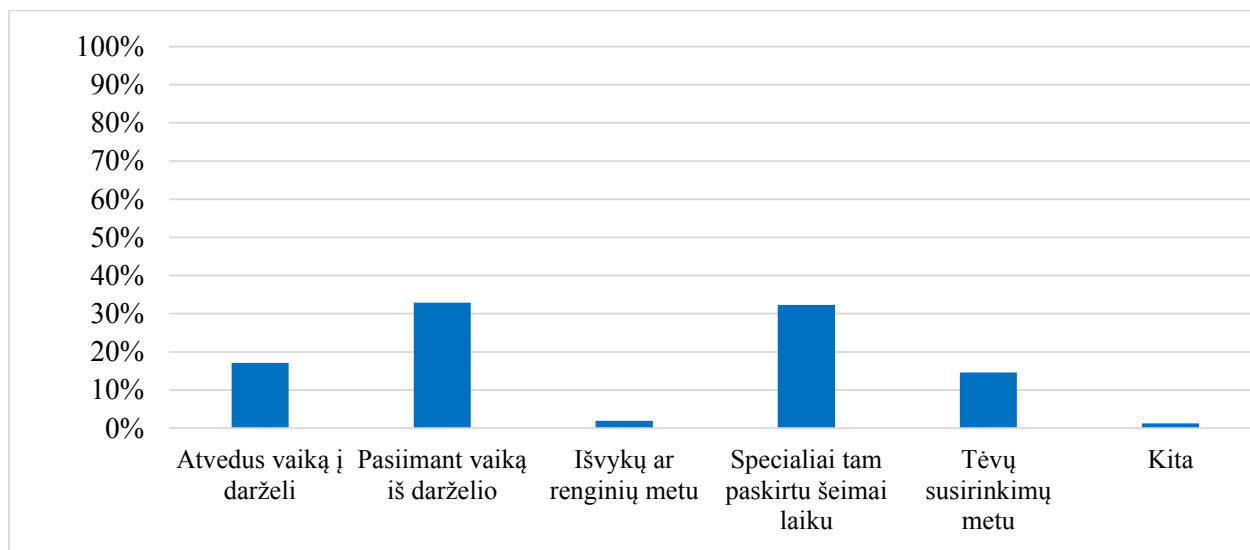
Respondentų demografiniai duomenys. Dauguma (93 proc.) respondentų buvo moterys ir tik 7 proc. vyrai. Tai paaiškina, kad su pedagogais daugiau bendrauja mamos, o ne tėčiai. Respondentų vidutinis amžius 34 metai. Amžius parodė, kad kuo vyresni tėvai, tuo jie mažiau įsitraukia ir dalyvauja įstaigos gyvenime. Kitas klausimas buvo susijęs su išsilavinimu, kaip matoma pateiktoje lentelėje, apklausti tėvai daugiausiai turėjo bakalauro laipsnį, tai sudarė daugiau negu trečdalis apklaustųjų (33 %), taip pat daug (32 proc.) respondentų turėjo magistro laipsnį. 18 proc. - aukštasis (koleginis) išsilavinimas, 8 proc. - aukštesnis nei magistro laipsnis, 4 proc. respondentai turi profesinę kvalifikaciją. 5 proc. respondentų turėjo tik vidurinį išsilavinimą.

Buvo pateiktas klausimas apie tai, kelintą vaiką leidžią į darželį. 44 proc. respondentų pirmas vaikas lankantis darželį; 41 proc. – antras vaikas; 8 proc. – trečias vaikas; 2 proc. – ketvirtas vaikas; 5 proc. – respondentų teigia, kad darželį lanko du vaikai.



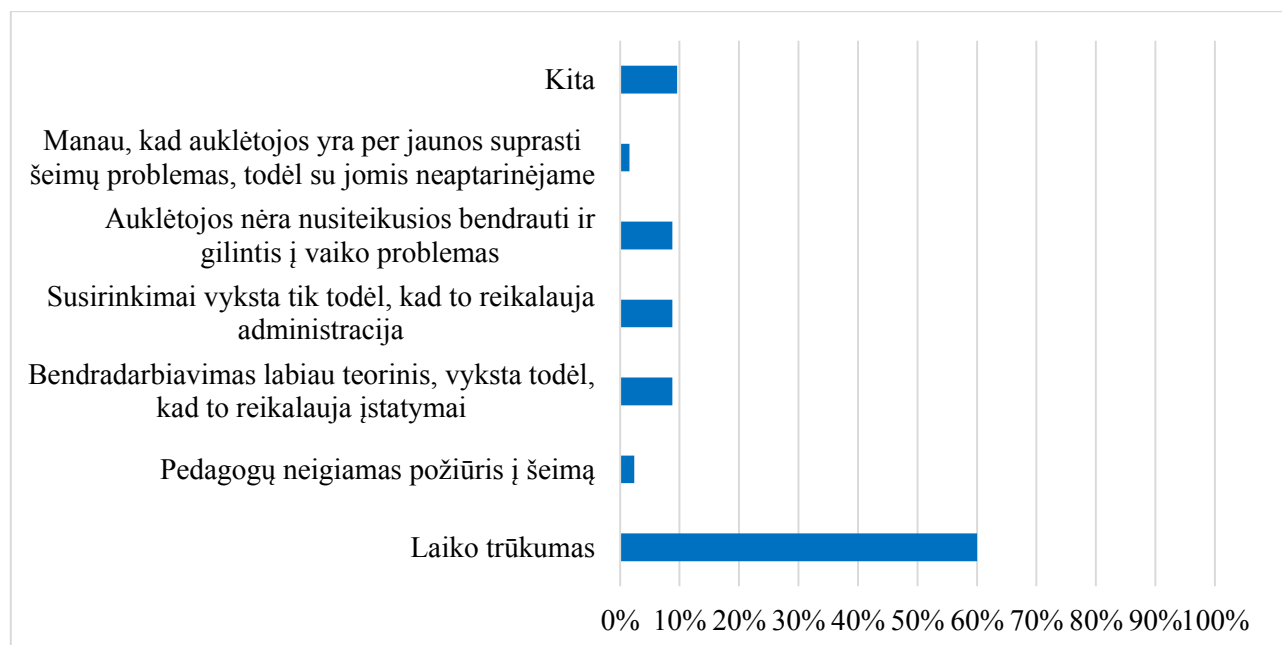
2 pav. Tėvų ir pedagogų kalbėjimo dažnumas apie vaiko ugdymą.

Daugiau kaip trečdalis (37 proc.) respondentų teigia, kad su pedagogais apie vaiko ugdymą kalbasi 1–2 kartus per savaitę. 28 proc. respondentų tai daro kiekvieną dieną, 12 proc. – 1–2 kartus per mėnesį. Po tiek pat (9 proc.) respondentų teigia, kad kalbasi apie vaiko ugdymą su pedagogais 3–4 kartus per savaitę ir 3–4 kartus per mėnesį. Komentuodami tėvai kita (5 proc.) patikslino, kad kalbasi su pedagogais: „kartais“, „retai“, „kalbasi kai prisireikia“, „auklėtojos amžinai neturi laiko“, „vyras bendrauja kiekvieną dieną“, „per susirinkimus“.



3 pav. Tėvams su pedagogais geriausias laikas bendravimui.

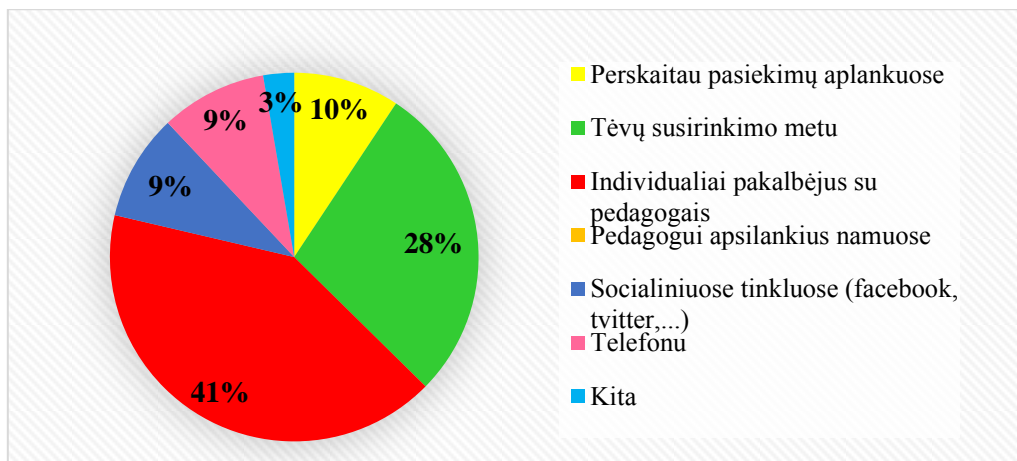
Daugiausia respondentų (33 proc. ir 32 proc.) teigia, kad jiems geriausias metas bendrauti su pedagogais yra pasiimant vaiką iš darželio ir specialiai tam paskirtu laiku. 17 proc. teigia, kad atvedus vaiką į darželį, o 15 proc. tėvų susirinkimo metu. Tik 2 proc. tėvų geriausias laikas bendravimui yra išvykų ar renginių metu. Komentuodami tėvai kita (1 proc.) patikslino, kad geriausias metas bendravimui: „privalo būti numatomas laikas“, „elektroniniu paštu ar panašiai kur galima pabendrauti be vaiko“.



4 pav. Dažniausios bendravimo problemos.

Daugiau nei puse (60 proc.) tėvų teigia, jog didžiausia problema kylanti bendravime su pedagogais tai laiko trūkumas. Po 9 proc. atsakė, kad didžiausia problema yra, jog auklėtojos nėra nusiteikusios bendrauti ir gilintis į vaiko problemas, susirinkimai vyksta tik todėl, kad to reikalauja administracija, bendravimas labiau teorinis, vyksta todėl, kad to reikalauja įstatymai. 2 proc. tėvų teigia, kad yra pedagogų neigiamas požiūris į šeimą. 1 proc. mano, kad auklėtojos yra per jaunos suprasti šeimų problemas, todėl su jomis neaptarinėja. 10 proc. pasirinko kita, kur paaiškina: „mums pasisekė su auklėtojomis“, „dar nekilo problemų, dar neseniai einam į darželį“, „nenoriu, kad svetimas žmogus gilintųsi į mūsų šeimos problemas“, „per senos arba per daug įpratusios prie senos tvarkos“, „nenorinčios pažvelgti kitaip“, „problemų nekylo, jos visada pasirengusios padėti“, „auklėtojos labai užimtos“, „užimtumas riboja bendravimo trukmę“, „iš esmės tai pačių tėvų nenoras ir laiko stoka aptarti šias problemas“, „auklėtojos ne prie ko - dauguma tėvų net nesidomi

savo vaikais“, „kai norisi neakcentuoti netinkamo vaiko poelgio, tačiau svarbu jį aptarti, o vaikas nepraleidžia, viską girdi. Tuomet stengiamės pokalbius atidėti, tik pasako faktus“, „priklauso nuo auklėtojos, nemažai nieko nepasakoja, kol nepaklausi, tiksliau, neištardai“.



5 pav. Informacijos gavimas iš pedagogų.

Daugiau nei trečdalis (41 proc.) respondentų teigia, kad dažniausiai pedagogai informacija gauna individualiai pasikalbėjus su pedagogais. 28 proc. teigia - tėvų susirinkimo metu. 10 proc. respondentų teigia, kad informaciją apie vaikus perskaito pasiekimų aplankuose. Po 9 proc. respondentų teigia, kad informaciją gauna telefonu ir socialiniuose tinkluose. 3 proc. pasirinko kita, kur paaiškina: „gaunu tik tada kai klausiu“, „negaunu jokios informacijos apie tai“, „auklėtoja nekalba apie mano vaiką, ji teigia kad negali kalbėti apie vaiką tėvams, ką laikau visišku absurdu“.

Išvados

1. Atlikus teorinį tyrimą galima teigti, jog bendravimas ir bendradarbiavimas, tai neatsiejama žmonių veikla, kuri padeda tobulėti, kadangi bendraujant įgyjama naujų žinių, ir patyrimų, kuriuos galima panaudoti ugdomant vaikus.
2. Teoriniu požiūriu šeimos ir pedagogų kontekstas suprantamas, pedagogų ir šeimos bendradarbiavimas, kuris daro didelę įtaką vaikui, jo kalbai, mąstysenai ir apskritai asmenybės formavimuisi.
3. Rezultatai parodė, kad demografinė dalis didelės įtakos rezultatams neturėjo. Tyrimo rezultatai parodė, kad tėvai sutinka, norint gerų santykių su pedagogais jie patys turi daugiau įsitraukti į ugdymo veiklą, įstaigos renginius, kartu su pedagogais organizuoti renginius, išvykas. Atlikus tyrimą galima teigti, kad tėvai ir pedagogai, daug bendrauja ir bendradarbiauja.

Literatūra

1. Balčiūnaitė, V. (2004) (Mokslinio darbo vadovė doc. dr. Dalia Survutaitė). *Tėvų ir mokytojų bendradarbiavimas siekiant ugdymo kokybės*. Švietimo vadyba reformos erdvėje: Magistrų moksliniai darbai. Vilnius: VPU, p. 15 - 24.
2. Barkauskaitė M. (2001) *Paaugliai: sociopedagoginė dinamika*. Vilnius. VPU leidykla.
3. Bartaševičienė L., Skrickienė R. (2005) *Ikimokyklinės įstaigos bendravimo ir bendradarbiavimo tendencijos. Prasmingas dialogas su ugdytinių tėvais - vaiko sėkmingos socializacijos prielaida*. Šiauliai: Lucilijus, p. 24 – 26
4. Cooze, A. (2009) *100 patarimų pradedančiajam mokytojui*. Vilnius. Tyto alba, p. 78-81.
5. Dodge, T. D., Phinney, J. (2008) *Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymas*. Vadovėlis tėvams. Presvika, p. 26.
6. Halgunseth L., Peterson A., (2009) *Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature*. Prieiga per internetą: (<https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/research/FamEngage.pdf>).
7. Juodaitytė A., Gaučaitė R., Kazkauskienė A. (2009) *Informavimas apie ikimokyklinį, priešmokyklinį ugdymą ir švietimo pagalbą*. Šiauliai : Lucilijus.
8. Kvėderienė R. (2011) *Ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo ypatumai (nepublikuotos edukologijos magistro tezės, Vytauto Didžiojo universitetas, 2011)*.
9. Leu E. (2005) *The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature*, &AED Global education centre academy for education development.
10. Litvinienė, J. (2002) *Šeima – vaiko ugdymo institucija*. Klaipėda. Klaipėdos universiteto leidykla, p.91-106.
11. Martišauskienė D. (2012) *Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo kokybė – vienas pedagogų veiklos profesionalumą lemiančių veiksnių*. Tiltai.

12. Martišauskienė D., Trakšėlys K. (2013) *Švietimo politikos, ugdymo kokybės ir paslaugų vartotojų poreikių tenkinimo sąsajos*. Klaipėdos universiteto Tęstinių studijų institutas.
13. Neifachas S. (2009) *Ikimokyklinio ugdymo kokybės valdymo problemos eksplikacija*. Pedagogika, p. 76.
14. Ruškus, J., Žvirdauskas, D., Zybardas, S., Eskytė, I., Motiečienė, R. ir Dorelaitienė, A. (2012) *Ikimokyklinis priešmokyklinis ugdymas Lietuvoje. Būklės ir galimybių tyrimas*. Kaunas. Vytauto Didžiojo universitetas, p. 9-10, 14, 21-22.
15. Vaicekauskienė V. (2003) *Neįgalių vaikų ugdytojų požiūris į bendradarbiavimą*. Socialinis darbas. Nr. 1(3). p. 57-71.

PARENTS AND TEACHERS' COOPERATION IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Summary

A child is considered to be an object connecting educational institution and family. It is important for the child that parents and teachers could provide the same education and the attitude towards education. Teachers and parents have the same purpose – to successfully raise a child as a responsible person and citizen.

The importance of cooperation of parents and teachers could be analysed not only in the context of education. Parents may contribute to the quality of management of preschool institution significantly and in many ways, since they support it financially, participate in events, get involved in the management bodies of the organization. Parents' active involvement into the activity of preschool institution can make it more transparent, clear, which influences the quality of children's educational process. **Relevant issue:** what could be the elements of family and preschools interaction that can specify the criteria of qualitative education? **Object of the research** – cooperation in preschool in order to improve the quality of education. **Aim of the research** – to specify family and teachers' cooperation in preschools that help to determine the criteria of quality education. **Objectives of the research:**

1. To provide the differences between the concepts of collaboration and communication between family and teachers in a preschool.
2. To reveal the elements of collaboration of parents and teachers in preschools.
3. To investigate the quality parameters of education in preschool as well as their expression in the context of interaction between family and teachers.

Methodology: theoretical analysis of scientific literature and articles. The analysis of scientific literature, documents and articles has been carried out in order to reveal the importance of collaboration of parents and teachers. The results of literature analysis have been compared and summarised. Empirical survey in writing (questionnaire), analysis of the data received.

Keywords: cooperation, collaboration, quality of education, family and school interaction, improvement.

MENINĖS KOMPETENCIJOS LAVINIMO/-SI GALIMYBĖS VYKDANT EKOLOGINIUS PROJEKTUS

Daiva Gulbinauskienė, Ona Danutė Gricienė
Kauno Žaliakalnio lopšelis – darželis

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjamos meninės kompetencijos lavinimo/-si galimybės, sprendžiant aktualią visuomenei ekologijos problemą. Pirmoje straipsnio dalyje analizuojama bendrųjų asmenybės gebėjimų (kompetencijų) ugdymo/-si svarba asmenybės plėtotei bei augimui, atskleidžiama meninės kompetencijos samprata bei aplinkosaugos projektų organizavimo ypatumai. Akcentuojama aktyvaus ugdymo metodo – projektų metodo nauda bendrųjų asmenybės gebėjimų lavinimui/-si. Antroje dalyje pristatomi kokybinio tyrimo, atlikto Z ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, rezultatai bei ekologinio projekto medžiaga. Atskleidžiama pedagogų nuomonė apie ekologinių projektų turinio pritaikymą meninės kompetencijos lavinimui/-si. Straipsnyje dalinamasi praktine patirtimi rengiant ekologinį projektą.

Prasminiai žodžiai: ekologinis lavinimas, ikimokyklinis amžius, meninė kompetencija, ugdymas, projektų metodas.

Įvadas

Tema aktuali tuo, kad siekiama nagrinėti meninės kompetencijos lavinimo/-si būdus, sprendžiant aktualias visuomenei problemas. Lietuvoje nėra atlikta tyrimų, nagrinėjančių meninės kompetencijos lavinimo/-si galimybes, per projekcinę veiklą perteikiant ekologinio ugdymo nuostatas. Nėra analizuoti ugdymo metodai, kurie plėtoja ikimokyklinio amžiaus vaikų meninės kompetencijos raidą.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti ikimokyklinio amžiaus vaikų meninės kompetencijos lavinimo/-si galimybes vykdant ekologinius projektus.

Tyrimo objektas - ikimokyklinio amžiaus vaikų meninės kompetencijos lavinimo/-si galimybės.

Tyrimo uždaviniai: atlikti ikimokyklinio amžiaus vaikų meninės kompetencijos lavinimo/-si galimybių vykdant ekologinius projektus teorinę analizę, ištirti ikimokyklinio amžiaus vaikų meninės kompetencijos lavinimo/-si galimybes ekologiniuose projektuose, įgyvendinti ekologinį projektą ir pateikti išvadas.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, apklausa žodžiu (struktūruotas interviu).

Ekologinis švietimas – vienas iš būdų, kuris galėtų sumažinti neigiamą civilizacijos poveikį mus supančiai gamtai. Ikimokyklinis amžius yra pats palankiausias metas minėtos problemos sprendimui, nes šio amžiaus vaikų pasaulėžiūra dar tik kuriasi. Gyvename nuolatinės ir besitęsiančios mokslo reformos sąlygomis. Lietuvoje dar nėra universalių ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo standartų. Pedagogas turi pats ieškoti savo darbo stiliaus ir formos, bei mokėti išskirti prioritetines kiekvieno vaiko ugdymo gaires. Pedagoginė tokio integravimo raiška – kompleksinis ugdymas, kurį geriausiai atspindi projektų metodas. Tai vienas efektyviausių ugdymo/-si metodų, taikomų ekologinio švietimo ugdomajame procese. Nagrinėjant ekologinių nuostatų perteikimo ir ugdomų kompetencijų lavinimo/-si galimybes, galima rasti užsienio mokslininkų atliktų tyrimų. P. Lee, D. Stewart (2012) pradinėje sveikatos skatinimo mokykloje taikė socialinės ekologijos modelį. Tyrėjai padarė išvadą, kad ekologinių nuostatų formavimas gerina žmogaus prisitaikymo galimybes, gebėjimus susidoroti su gyvenimo sunkumais. Tai teigiamai veikia tiek fizinę, tiek emocinę sveikatą. Skatinant jaunų žmonių emocinę sveikatą, pasiekiami geri kūrybiniai rezultatai, kas yra tiesiogiai susiję su meninės kompetencijos lavinimu/-si. E. Adaškevičienė, Z. Birontienė (2006), atlikusios išsamius tyrimus pateikė išvadas, kad ikimokykliniame amžiuje sparčiai gerėjo vaikų pusiausvyros gebėjimai, judėjimo aparatas, sensomotorinė integracija. Su motorinių ir kognityvinių įgūdžių raida labai susijęs ikimokyklinio amžiaus vaikų gebėjimas kurti (piešti, konstruoti, groti, vaidinti ir t. t.). Šiame amžiuje kūryba tampa labai svarbia saviraiškos priemone, todėl pedagogai turėtų ypatingą dėmesį skirti meninės kompetencijos lavinimui. O. Monkevičienė (2001) teigia, kad jau ankstyvajame amžiuje vaikas pradeda kaupti regimąją patirtį, todėl reikia rūpintis reginiais turtinga aplinka, kad mažylis turėtų ką atrasti. Reikia skatinti vaikus kuo dažniau atsigręžti į gamtą, kurios harmonija ir grožis lavina estetinį skonį.

Bendrųjų asmenybės gebėjimų (kompetencijų) vaidmuo ugdymo proceso organizavime

Vaiko ugdymą sudaro penkios kompetencijos: socialinė, sveikatos, pažinimo, komunikavimo ir meninė, (Bendroji priešmokyklinio ugdymo programa, 2014, p. 10). Suskirstymas į atskiras kompetencijas yra sąlygiškas, siekiant aiškiau apibrėžti ir išskleisti konkrečių kompetencijų turinį. N. Bražienė (2004) teigia, kad dabartinė švietimo sistema orientuojasi į bendrųjų asmenybės gebėjimų (kompetencijų) ugdymą, kūrybingos asmenybės formavimą, tinkamą emocinį vaiko vystymąsi, augančio piliečio vertybinių nuostatų puoselėjimą. Pabrėžiama ugdymo paskirtis – ugdyti vaiko gyvenimo įgūdžius, asmenines, socialines ir kitas bendrąsias kompetencijas (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011, p. 2; Neformaliojo vaikų

švietimo koncepcija, 2006 m., III str.). O. Monkevičienės (2008) nuomone kompetencijų ugdymas tai asmenybinių prielaidų būsimai veiklai subrandinimas. Bet autorė akcentuoja, kad dabar nėra vadovaujamosi detalaus ugdomojo turinio programomis. Individualios vaikų darželių programos tampa ugdomojo darbo vaikų darželyje orientyrais. Švietimo turinį rekomenduojama susieti su įvairių sričių gyvenimo praktika, realiomis problemomis ir jų sprendimo paieška (Lietuvos švietimo plėtotos strateginės nuostatos 2003–2012 metams, 2003, p.3).

Meninės kompetencijos samprata

Meninė kompetencija siejama su grožio pastebėjimu ir pajutimu, su menine kūryba kaip raiškos priemone, su laisve ir gebėjimu kurti ir išgyventi kūrybos džiaugsmą. O. Monkevičienė ir kt. (2011) pažymi, kad 4 – 7 metai vaiko gyvenime yra aktyviųjų vaizdų kūrimo periodas, kurį galima laikyti kūrybingo žmogaus augimo pagrindu. Kūrybiškumas yra meninės kompetencijos pagrindas. Todėl jos lavinimas šiame amžiuje yra labai svarbus. Kūrybiškumas pasireiškia gebėjimu pateikti originalių ir neįprastų idėjų, laisvai išreikšti save, ką nors simbolizuoti, fantazuoti, improvizuoti. Kai vaikai nevaržomi taisyklių ir nurodymų, jie gali kurti ir laisvai fantazuoti. Labai svarbus kūrybiškumo bruožas yra originalumas. Originalumas dažniausiai apibrėžiamas kaip sugebėjimas rasti unikalius, retus netipinius sprendimus. Sklandumo sąvoka dažniausiai siejama su mąstymo, elgesio bei kūrybos laisvumu, rezultatų gausumu, veiklos greitumu. Kūrybiškumo raidai labai svarbi drąsa, laisvė ir pasitikėjimas savimi. Vaikai turi pajusti sėkmės jausmą. Lankstumas yra vienas iš pagrindinių kūrybiškumo bruožų. Jis išskiriamas kaip proto, vaizduotės lankstumas. Lankščiai mąstantys vaikai sugeba savaip vertinti situacijas, analizuoti bei atrasti ryšius tarp daiktų ir reiškinių, juos apibendrinti, geba lengvai keisti minčių eigą. Geba savarankiškai pritaikyti žinomus veiklos būdus naujam turiniui, noriai eksperimentuoja naujomis priemonėmis, nebijo rizikuoti, lengvai prisitaiko prie naujų situacijų, atsparūs nesėkmėms, netikėčiausiose situacijose lengvai randa išeitį. Kūrybingiems vaikams būdinga dar viena savybė – jautrumas. Jie pastabūs aplinkos detalėms, smalsūs, pasižymi emociniu jautrumu, kūryboje nepakartojamai išreiškia savo emocijas. A. Gerčienė ir kt. (2011) teigia, kad meninė ikimokyklinuko kompetencija – tai atvirumas estetiškiems įspūdžiams, jautrumas gamtos, vaiką supančios aplinkos ir meno kūrinių grožiui, poreikis išreikšti save meno kalba, gebėjimas tyrinėti įvairias meninės raiškos priemones, spontaniškai reikšti savo nuotaiką, jausmus, mintis ir santykį su pasauliu, atrasti individualų, savitą raiškos stilių, gebėjimas kurti vaizduojant, muzikuojant, šokant, vaidinant, žaidžiant.

Ikimokykliniame amžiuje (3 – 6 m.) meninės kompetencijos ugdymo/-si metodai ir priemonės yra: dailės veiklos, stebėjimai, tyrinėjimai, aptarimai, išvykos į gamtą, dailės kūrinių stebėjimai, aptarimai, projektai, menų savaitės, parodos. Norint vertinti vaiko meninį suvokimą ir raišką, turime analizuoti jo gebėjimus visose meninė kompetenciją apimančiose srityse. D. Szarkovicz (2006) pateikia vaikų meninės kompetencijos (pasiekimų) turinio dėmenis. Tai vaizduojamasis menas, šokis, muzika ir vaidyba.

Aplinkosaugos projektai

Ateities žmogui būtina išmokti susigaudyti informacijos sraute ir jame pasirinkti bei efektyviai pritaikyti reikiamą praktinėms reikmėms informaciją. Todėl pastaruoju metu vis didesnę reikšmę įgyja interpretacinė pedagogika t. y. šiuolaikinis ugdymas skatina matant mąstyti. Siekiama ugdyti asmenybės gebėjimus suvokti save daugiaplanėje aplinkoje. Paveikti Lietuvos švietimo reformos idėjų ir studijuodami Vakarų šalių pedagoginę patirtį, daugelis Lietuvos pedagogų savo veikloje ėmė plačiai taikyti aktyvaus ugdymo metodus. Vienas iš tokių metodų yra projektų metodas.

Projektinės veiklos ypatumus tyrė nemažai Lietuvos mokslininkų (Tamošiūnas, 1999; Teresevičienė, Adomaitienė, 2000; Šiaulytėnė, 2001). Projektas – tai ilgalaikis, sistemingas ir suplanuotas bandymas, pasižymintis vertinimu. Pedagogikoje projektas traktuojamas kaip į procesą, kaip į aktyvią veiklą orientuota grupės darbo forma, pasižyminti mokymosi ir praktikos sąsajomis. Pedagogas skatina vaiko iniciatyvą, siekiant praktiško, realaus, gyvenimiško rezultato. Pedagoginiame procese problemos sprendimas įprasminamas aktyvia kūrybiška veikla, daug reikšmės teikiant komandiniam darbui. Projekto idėja – stimulus veikti paliekant kūrybos ir pasirinkimo laisvę. Pats svarbiausias ir vertingiausias projekto bruožas – tas, kad projektų taikymo sfera yra labai plati. Šis metodas leidžia atsižvelgti į vaiko gebėjimus bei poreikius, todėl gerai atitinka orientuoto į vaiką ugdymo koncepciją. Labai svarbu, kad vaikas tampa aktyviu proceso dalyviu. Tai padeda ugdyti jo savarankiškumą, iniciatyvumą, kūrybiškumą, atsakomybę už savo darbo rezultatus bei idėjas. Vaikai išmoksta planuoti savo veiklą ir derinti ją su draugų veikla, įpranta kryptingai siekti tikslo, susiformuoja įgūdžiai kaupti ir pasirinkti informaciją, išmoksta loginių operacijų. D. Šiaulytėnė (2001) tvirtina, kad projektų metodas sudaro prielaidas įvairius gyvenimo reiškinius įtraukti į ugdymo procesą ir skatina ugdytinius formuoti savo pažiūras.

Viena iš pagrindinių sėkmingo projekto darbo sąlygų – lygiavertis ugdytinių ir ugdytojų bendradarbiavimas. Kiekvienoje temoje reiktų surasti galimybių vaikų tyrimams, eksperimentams, atradimams. Vaikams ypač tinka praktinė veikla, nes patirties jie įgyja stebėdami, jausdami, girdėdami, užuosdami, ragaudami. Taip priartiname vaikus prie gamtos, jos reiškinių. Be to, projektinė veikla svarbi savo integralumu ir vertinga dėl visų vaikų bendros veiklos galimybių. Labai svarbi projektinės veiklos sritis yra tiriamoji veikla. Ji skatina vaikų pažintinius interesus bei juos tenkina. Būtina sudaryti galimybes vaikams veikti su tikrais daiktais, eksperimentuoti, stebėti natūralią aplinką (Vaitkevičius, 2001). O. Monkevičienė (2008) teigia, kad vienas iš būdų jungti įvairias vaikų veiklos sritis yra meniniai projektai. Jie gali būti siejami su kitomis vaikų ugdymo sritimis: etnokultūra, gamta, ekologija, sveikata, kalba, žaidimais (Priešmokyklinio ugdymo programa, 2014, 3. str.). Aktyvus paties vaiko dalyvavimas pažinimo procese sąlygoja efektyvesnę gamtos pažinimo, ekologinių nuostatų formavimosi lygį ir sudaro sąlygas meninės kompetencijos lavinimui/-si. G. Gurevičiūtė ir kt. (2008) konstatuoja, kad aplinkosaugos projektai yra puiki priemonė derinti įvairius pedagoginius metodus. Sudaromos galimybės ugdytiniams aktyviai įsitraukti į procesą, gali vykti įvairiose erdvėse. Tai puiki prielaida asmenybės saviraiškai. Ekologinė kultūra geriausiai ugdoma palaipsniui, kiekviename ugdymo etape realizuojant specifinius, konkrečiam amžiaus tarpsniui būdingus uždavinius. To siekiama integracijos būdu panaudojant visą ugdymo turinį.

Tyrimo rezultatai ir jų interpretacija

Siekiant ištirti ikimokyklinio amžiaus vaikų meninės kompetencijos lavinimo/-si galimybes ekologinių projektų veikloje, ikimokyklinio ugdymo įstaigoje Z buvo atliktas kokybinis (struktūruotas interviu) tyrimas.

Atlikta pedagogų apklausa žodžiu. Apklausoje dalyvavo 3 įstaigos ikimokyklinio ugdymo grupių pedagogai. Buvo siekiama išsiaiškinti ikimokyklinio ugdymo pedagogų nuomonę apie ekologinio ugdymo integravimą į meninės kompetencijos lavinimo/-si procesą. Darželyje ugdymo turinys perteikiamas renkant temas, susietas su vaiko veiksenomis, bei ugdomosiomis kompetencijomis. Yra žinoma, kad siekiant geriau įsigilinti į problemą, įstaigoje yra rengiami projektai. Bet neaišku, ar joje yra rengiami ekologiniai projektai. Tiriamųjų buvo klausiama ar įstaigoje vykdomi ekologiniai projektai? Prašoma papasakoti apie juos. Gauti atsakymai apibendrinti ir pateikti 1. Lentelėje.

1 lentelė

Įstaigoje vykdomi ekologiniai projektai

Kategorijos	Infor- mantai	Autentiški informantų teiginių pavyzdžiai
Ilgalaikiai ir trumpalaikiai ekologiniai projektai	3	<p>A1 „Priešmokyklinėje grupėje mini ekologiniai projektai vyksta dažnai. Pernai ir mus pakvietė dalyvauti“. O mes patys tai tik savaitės temą nagrinėdami kalbėjome apie šiukšlių rūšiavimą...“.</p> <p>A2 „Pernai vyko ilgalaikis ekologinis projektas „Žalioji knyga“. Vyko miesto mastu. Dalyvavome parodoje su savo sukurta knyga...“.</p> <p>A3 „Pernai dvi grupės iš plastiko butelių kartu statė namelį vaidinimui „Kiškių trobelė“. Vaikai vaidino pasaką. Čia buvo ilgalaikio ekologinio projekto „Žalioji knyga“ etapas. Ėjome į biblioteką vaidinti. Buvom pasikvietę senelius iš dienos centro pasižiūrėti vaidinimo.. Pavasarį sėjom, daiginom sėklytes. Trumpalaikis projektas „Opa pa, augo žirnis ir pupa“. O šiais metais savo grupėje net du trumpalaikius įvykdėm: „Gamta myliu – sveikai gyvenu“, „Žalia palangė“.</p>

Apibendrinus atsakymus, galima konstatuoti, jog minimame darželyje vyksta ir ilgalaikiai, ir trumpalaikiai ekologiniai projektai. Tačiau apklaustieji pripažįsta, kad ikimokyklinio lavinimo grupėse nepakankamai dažnai vykdo trumpalaikę projektinę veiklą ekologijos tema. Dažniausiai apsiribojama pavienėmis veiklomis. Tik vienas apklaustasis savo grupėje nuolat rengia trumpalaikius ir ilgalaikius projektus.

Užduodant klausimą, ar ekologinių projektų turinys gali būti sėkmingai naudojamas meninės kompetencijos plėtotei, buvo siekiama sužinoti kaip tiriamieji išryškina šios kompetencijos ugdymo galimybes. Apibendrinti duomenys pateikti 2. lentelėje.

Ekologinių projektų turinio pritaikymas meninės kompetencijos lavinimui/-si

Kategorijos	Infomantai	Autentiški informantų teiginių pavyzdžiai
Medžiaga meninėms veiklos	3	„Iš gamtoje prisirinktos medžiagos daug ką galima kurti. Neseniai darėm knygą iš džiovintų augalų...“. „Mano grupėje viena mama atnešė visą kibirą molio. Užsidengėm drėgnu skuduru, kad neišdžiūtų ir vis lipdom. Mano vaikams patinka, bet man nelabai. Labai tepus“. „Kalėdų eglės miške kirsti nereikėjo. Iš mažų šakelių rišom su vaikais. Ir tėvai padėjo. Dar gražesnė už tikrą buvo. Iki lubų. Patys vaikai iš sūdytos tešlos lipdė jai žaisliukus, paskui nudažė, patys sukabino“.
Estetinis ugdymas(is)	2	„...surenka šiukšles, švaru, gražu pasidaro, malonu akiai. Į šilą maloniau nueiti tada...“. „Balandžio mėnesį dalyvaujam akcijoje „Darom“. Darželis bendradarbiauja su Panemunės biblioteka. Einam tenai aprinkti šiukšles. Ten ne tik talkinam, bet ir veiklas susiorganizuojam. Daugiau judrias, pažinimo...nepiešiam nuėję.“
Kūrybinė veikla	2	„...Trumpalaikiame projekte „Oliziukai“ trys grupės dalyvavo. Kojinėje ant drėgnų pjuvenų daiginom sėklas. Veidukus sukūrėm, su charakteriais tokius. Net į parodą į biblioteką nešėm...“. „I panaudotus butelius pasėjom salotų, ridikų, agurkų. Internetu radau, kaip butelį padaryti paršeliu. Nudažė vaikai rausvais dažais. Gražiai išėjo. Lauke tėvai pagamino stovą braškėms ir žirniams auginti.“

Atsakydami į jiems pateiktą klausimą, informantai detalai neatskleidė, kaip meninės kompetencijos ugdymas atsispindi jų vykdomų ekologinių projektų turinyje. Buvo išskirti tik pavieniai aspektai, kurie pakankamai glaudžiai siejasi su meninės kompetencijos lavinimu. Galima teigti, kad nors ir nepakankamai dažnai, bet ekologiniai projektai yra vykdomi ir juose naudojamos priemonės, padedančios meninės kompetencijos lavinimui.

Ekologinis projektas „Miela akiai, gera širdžiai“

Atlikus empirinį tyrimą paaiškėjo, kad pedagogai ekologinių nuostatų diegimą nepakankamai dažnai įtraukia į ikimokyklinio amžiaus vaikų grupėje vykdomą projektinę veiklą. Nors ekologinio ugdymo pradmenų formavimas įtraukiamas į bendrą ugdymo programą, gamtamoksliniai dalykai dažniausiai nesistemiškai integruojami į kitas veiklas. Taip pat, empirinis tyrimas parodė, kad darželio ikimokyklinės grupės atliekami ekologiniai projektai mažai nukreipti į meninės kompetencijos lavinimą ir yra reti. Buvo ieškota naujų būdų, kaip ekologijos pradmenų diegimą įtraukti į ugdymo procesą ir, kad vaikams tai būtų įdomu. Kad vaikai įprastų gyventi ekologiškai, augtų kūrybingi, būtinas ne tik ugdymas ikimokyklinėje įstaigoje, bet ir šeimos pagalba. Vaikams svarbūs tėvų bei pedagogų žodžiai ir patarimai. Tinkamas pavyzdys – veiksmingesnis už bet kokius pamokymus. Taigi, nuspręsta organizuoti projektą, kuriuo siekiama pasiūlyti kūrybos priemonių įvairovę, jungiant darželio pedagogų, ugdytinių ir jų tėvų bendras pastangas, gamtos tausojimo srityje, skatinti prigimtines vaikų savybes: kūrybiškumą ir aktyvumą. Siekiant pagrįsti teiginį, kad projektinėje veikloje, taikant ekologinio ugdymo nuostatas gali būti lavinama meninė kompetencija, projekte naudotos visos meninės veiklos (dailė, muzika, šokis, vaidyba). Turinys orientuotas į natūralų vaiko domėjimąsi aplinka, į pasaulio pažinimą įvairiais būdais. Šiuo projektu siekiama, kad per meninę saviraišką vaikai įgautų ekologinio išprusimo pradmenis, nuo mažens formuotųsi palankaus elgesio aplinkai nuostatas. Siekiama skatinti pedagogų, tėvus ir vaikus domėtis ekologinėmis problemomis, stebėti bei pajusti gamtą.

Projekto tikslas - ugdytis palankaus elgesio gamtai nuostatas, pastebėti gamtos grožį ir harmoniją, potyrius ir jausmus išreikšti meninės raiškos priemonėmis.

Pagrindiniai projekto veiklos etapai:

I etapas. Stendinė medžiaga.

Vaizdai kviečiantys susimąstyti apie palankaus elgesio aplinkai nuostatų formavimą. Pateikiama vaizdinė medžiaga kaip žmogaus veikla keičia gamtos harmoniją, kaip paukšteliai keičia savo įpročius ir lizdus suka iš mūsų išmetamų plastikinių daiktų. Vaizdinėmis priemonėmis siekiama atkreipti dėmesį į tai, kad mūsų neatsakingumas ardo gamtos harmoniją. O. Monkevičienė (2001) teigia, kad jau ankstyvajame amžiuje vaikas pradeda kaupti regimąją patirtį, todėl reikia rūpintis reginiais turtinga aplinka, kad mažylis turėtų ką atrasti.

II etapas. Paroda „Gamtos stebuklai“.

Tikimasi, kad tėvai susidomės galimybe per meninę saviraišką perimti ekologinio išprusimo pradmenis. Pristatymo metu tėvams pateiktas pasiūlymas visą savaitę kartu su vaikais stebėti ir fotografuoti gamtą, fiksuoti juos sužavėjusius arba sudominusius objektus bei nuotraukas kabinti parodos stende - „Gamtos

stebuklai“. Tikimasi, kad tai ateityje paskatins ugdytinius ir tėvus atidžiau įsižiūrėti į supančią aplinką ir pastebėti grožį.

III etapas. Vaikų supažindinimas su ekologine problema.

Vaikams parodyta filmuota medžiaga „Varlė ant polietileno“. Tai sukrečiantis vaizdas kaip maža varlytė kamuojasi, kol įveikia kelią per didelį polietileno gabalą, išmestą miške. Demonstruojama filmuota mokomoji medžiaga apie vandens užterštumą. Tai animacinis filmukas apie mažą berniuką, kuris susiruošia išsimaudyti, bet pasiruošęs šokti nuo tiltelio staiga išsigandęs sustoja. Jį išgąsdina plaukiojančios vandenyje šiukšlės. Tikimasi, kad po filmuotos medžiagos pristatymo vaikai supras kodėl filmuko herojus nenorėjo šokti į vandenį, diskutuos apie tai, susidomės ekologine tema, suvoks švarios, estetiškos aplinkos svarbą. Kaip ir tikėtasi diskusija pavyko.

IV etapas. Eksperimentai 1. pav.

Per praktinę veiklą tikimasi sudominti vaikus ekologine tema. Čia labai svarbus kūrybos vaidmuo.

Eksperimentas „Stebuklingos gėlės“. Vaikai rašalu nuspalvina vandenį ir pamerkia į jį baltas gėles. Stebima kaip balti žiedai nusidažo mėlynai (po paros jau galima pastebėti rezultatą). Eksperimentu siekiama atkreipti dėmesį į vandens, kurį geriamo švarumą. Inicijuojama diskusija apie tai, kad negalima teršti vandens, nes tada jis gali tapti ligų šaltiniu, naikinti grožį. Po eksperimento vaikai aikčiojo ir net abejojo, kad taip gali būti.

Eksperimentas lauke – į žemę vaikai užkasa ką tik suvalgyto banano žievę, polietileninį maišelį, kuriame buvo bananai ir popierinę lėkštutę. Eksperimento vykdymo laikas neribotas, tikslas - stebėti irimo procesus, kurie užtruks ne vieną savaitę. Smalsumas labai būdingas vaikams. Jau rytojaus dieną daugeliui buvo įdomu pažiūrėti kaip atrodo jų užkastos šiukšlės. Inspiruota diskusija apie šiukšlių rūšiavimą atskleidė, kad vaikai pakankamai gerai žino apie greitai ir ilgai yrančias šiukšles.

Vaikams sudaromos sąlygos kurti „Paslaptis“ (tai kompozicijos po skaidraus plastiko lapu iš gamtoje randamų augalų). Veikla domėjosi ir berniukai, ir mergaitės. Vaikai pastebėjo, kad jau kitą dieną jų „Paslaptys“ pradėjo irti ir ėmėsi kurti naujas.

V etapas Kūrybinė dirbtuvė „Kuriamo kartu“ 2. pav.

Per meninę saviraišką siekiama perduoti vaikams ekologinio išprusimo pradmenis. Pasiūlyta veikla - „Naujas daiktų gyvenimas“. Tai kūrybiniai darbai iš įvairių antrinių žaliavų (dėžių, plastikinių butelių jogurtų indelių), natūralių priemonių: molio, herbarų, džiovintų sėklų. Siūlomos ir kitos veiklos: patiems pasigaminti akvariumą, gaminti paveikslėlius iš gėlių (gėlės žiedai padedami tarp dviejų baltos drobės gabalėlių ir kalami plaktuku). Laukiami rezultatai - originalūs darbai iš gamtinės medžiagos bei buitinių likučių, geros emocijos kūrybos procese. Atliekant stebėjimus šiame etape, pastebima, kad modeliudamas pasaulį, vaikas mokosi mąstyti, skatindamas savo vaizduotę, nesivaržo reikšti emocijas. Aiškiai stebimos vaizduotės užuomazgos. Labiausiai vaikams patiko kalti plaktukais ir laukti rezultato drobėje.

VI etapas. Improvizacija „Mikės Pūkuotuko kaimynija“.

Vaikus aplanko personažai iš pasakos. Teatras, virtęs žaidimu, padeda fantazuoti, vaikai įgyja gebėjimų modeliuoti savo patirtį.

Personažas pakviečia visus pažaisti judrius liaudies žaidimus, susijusius su gamtos tema. Žaidžiamas žaidimas „Ropės rovimas“. Prieš žaidžiant aptariama, kad atjojus pas šeimininką reikia pasisveikinti, pasiteirauti apie roputes (ar pasėjai, ar išdygo, ar palaistei, ar didelės užaugo, ar kirminiukai nesugriaužė, ar galima išrauti?). „Susodiname roputes – vaikus“ į ilgą lysvę. Išrautos roputės joja ir straksi aplink „ropučių lysvę“. Šokame ratelius: „Taip, taip aguonėlę sėjam“, „Klausė žvirblis čiulbuonėlis“, „Tamsu, tamsu, žalioj girioj tamsu“.

Integruojant judriuosius žaidimus siekiama, kad veikla būtų judresnė. Vaidyba, improvizacija, šokis, žaidimas lavina visas vaikų kompetencijas.



1 pav. Eksperimentas.



2 pav. Kūrybinė dirbtuvė „Kuriame kartu“.

Išvados

1. Atlikus literatūros analizę pastebėta, kad mokslininkai akcentuoja aktyvios veiklos svarbą ugdymo procese. Aktyvi pažintinė bei tiriamoji veikla padeda geriau suvokti priežastinius ryšius. Galima teigti, kad ekologiniai projektai yra puiki priemonė visuminių asmenybės gebėjimų ugdymui. Išanalizavus mokslinę literatūrą apie ikimokyklinio amžiaus vaikų meninės kompetencijos lavinimo/-si galimybes galima teigti, jog ekologinių projektų realizavimas yra tinkama priemonė lavinant meninę kompetenciją.
2. Empirinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad meninės kompetencijos lavinimą galima susieti su gamtosauginio ugdymo turiniu. Tačiau apklausos žodžiu metu, pedagogai išskyrė tik dailės veiklas ir vaidybą.
3. Teorinėje dalyje atrasta, kad projektinė veikla gali būti priemonė meninės kompetencijos lavinimui. Projektas įrodė, kad ugdant ekologines nuostatas gali būti lavinami visi meninės kompetencijos dėmenys (dailė, muzika, šokis, vaidyba). Meninė kompetencija gali būti lavinama ne vien tik dailės veiklų metu. Gamtos stebėjimai, asmeniniai potyriai įvairių žaidybinių veiklų metu, estetinio santykio su aplinka kūrimas taip pat gali padėti meninės kompetencijos lavinimui/-si. Žaidimai leidžia plėtoti kūrybinės veiklos laisvę, sukuria komunikacines situacijas, stiprina motyvaciją kurti. Menas neturi būti atskiru su niekuo nesusijusiu dalyku. Vaikas kuria ne meno kūrinius, bet žaidžia.

Literatūra

1. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281 (Žin., 2011, Nr. 15 – 701).
2. Lietuvos švietimo plėtotos strateginės nuostatos. 2003–2012 metai. Projektas. LR seimo nutarimas 2003 m. liepos 4 d. Nr. IX-1700. – Vilnius, 2003.
3. Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. gruodžio 30 d. įsakymas Nr. ISAK-2695 (Žin., 2006, Nr. 4-115).
4. Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa ir priedai. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2014 m. rugsėjo 2 d. įsakymas Nr. V-779. – Vilnius, 2014.
5. Bražienė N. Pasakų kortos. – VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla. 2004.
6. Gurevičiūtė G. Nojaus laivas: ekologinis ugdymas, – Vilnius, 2008.
7. Monkevičienė O. Ankstyvojo ugdymo vadovas. - Vilnius, Minklės, 2001.
8. Monkevičienė O, Glebuvienė V. ir kt. Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams. – Klaipėda, Klaipėdos banga, 2011.
9. Šiaulytienė D. Projektų metodas meniniame ugdyme. – Vilnius, Spauda, 2001.
10. Tamošiūnas T. Projektų metodas ugdymo praktikoje. – Šiauliai, ŠU leidykla, 1999.
11. Teresevičienė M., Adomaitienė J. Projektai mokymosi procese : mokomoji knyga. – Kaunas, VDU, 2000.
12. Szarkovicz D. Stebėjimas ir refleksija vaikystėje. Thomson learning Australia, 2006.
13. Vaitkevičius J. Istorinė (lyginamoji) didaktika. - Vilnius, 2001.
14. Adaškevičienė, Z. Birontienė. 5—7 metų vaikų pusiausvyros kaita skatinant jų fizinį brendimą mokyklai (2006). Prieiga per internetą <http://www.lsu.lt/> [žiūrėta 2015 01 12].
15. Gerčienė - Leonienė A., Ragauskienė I., Baltakienė J. Ikimokyklinukų kompetencijų ugdymas (2011). Prieiga per internetą <http://www.ikimokyklinis.lt/>[žiūrėta 2014 10 02].
16. Lamanauskas V. Kai kurios metodologinės gamtamokslinio ugdymo tyrimų kryptys (2003). Prieiga per internetą <http://oaji.net/articles/514-1393404186.pdf>[žiūrėta 2014 09 30].
17. Lee P., Stewart D. Does A.Socio-EcologicalSchoolModelPromoteResilienceinPrimarySchools? (2012). Prieiga per internetą <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdf> [žiūrėta 2015 01 12].

18. Monkevičienė O. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos. Vilniaus pedagoginis universitetas, Vaikystės studijų katedra (2008). Prieiga per internetą <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika> [žiūrėta 2014 10 02].

ARTISTIC COMPETENCE EDUCATION / LEARNING OPPORTUNITIES WITHIN THE ENVIRONMENTAL PROJECTS

Summary

The article examines artistic competence education/learning opportunities addressing currently relevant public environmental problems. The first part of the article analyses the importance of general personality abilities (competencies) in personality development and growth, revealing the conception of artistic competence as well as the organization features of the environmental projects. It emphasizes the benefits of an active educational method, a project method, for the development of personality abilities and competencies. The second part presents a qualitative study carried out by Z pre-school, the results and material of the ecological project. It also reveals the teachers' opinion about the content of the ecological environmental projects and their adjustment to the development of artistic excellence. Practical experiences in ecological projects are shared in this article.

Keywords: organic education, preschool, artistic competence, education, project method.

PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ LITERATŪRINIO UGDYMOSI GALIMYBĖS

Ina Jankauskienė, Ugnė Rinkevičiūtė

Kauno kolegijos Justino Vienožinskio menų fakultetas

Anotacija. Straipsnyje analizuojamas priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijų ugdymasis, šio amžiaus vaikų literatūrinio ugdymosi galimybės; atskleidžiami apibendrinti pedagogų ir vaikų tėvų požiūrio į priešmokyklinio amžiaus vaikų literatūrinio ugdymosi galimybes tyrimo duomenys.

Prasminiai žodžiai: priešmokyklinis ugdymas, kompetencijos, literatūrinis ugdymasis, kūrybiškumas, tautosaka.

Tyrimo aktualumas. Susipažinimas su literatūra yra svarbi priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijų ugdymosi dalis. Siekiant atskleisti šio amžiaus vaikų pažintinio, socialinio, meninio, lingvistinio ugdymosi galimybes, svarbu suvokti literatūros reikšmę bei įtaką šešiamečio ugdymuisi, taip pat išsiaiškinti tėvų ir pedagogų požiūrį į ugdytinių literatūrinio ugdymosi galimybes. Kyla probleminiai klausimai - kas skatina vaiko domėjimąsi literatūriniais ir tautosakiniais tekstais bei leidiniais? kokias galimybes literatūriniam ugdymuisi galima surasti šiandieninio priešmokyklinio amžiaus vaiko ugdymosi aplinkoje?

Tyrimo tikslas – atskleisti priešmokyklinio amžiaus vaikų literatūrinio ugdymosi galimybes.

Tyrimo uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti priešmokyklinio amžiaus vaikų literatūrinio ugdymosi galimybes.
2. Išanalizuoti priešmokyklinio ugdymo pedagogų ir šio amžiaus vaikų tėvų požiūrį į literatūrinio ugdymosi galimybes.

Rengiant straipsnį naudoti **mokslinės literatūros, dokumentų analizės, jos rezultatų apibendrinimo, interpretavimo bei sisteminimo metodai.**

Priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijų ugdymasis

Pasak O. Monkevičienės, V. S. Glebuviienės (2011), priešmokykliniai metai – reikšmingas, savitas vaiko gyvenimo periodas, pasižymintis unikalia socialine, kognityvine, menine bei emocine vaiko raiška, svarbus pats savaime. Priešmokyklinukai išgyvena gana sudėtingą raidos laikotarpį, kuris lemia tolesnio ugdymosi mokykloje sėkmę. Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje (2014) apibendrinama, kad kompetencija – tai vaiko susidarytų vertybinių nuostatų, įgytų gebėjimų, įgūdžių bei patirties visuma, reikalinga kasdieniniam gyvenimui ir sėkmingam ugdymuisi mokykloje. Priešmokyklinukas turėtų jausti poreikį skaityti ir rašyti ir taip pažinti pasaulį (suprasti žmonių santykius, jausmus, ketinimus, poelgius, susipažinti su kitomis šalimis ir kt.); bandytų rašyti ir skaityti; jautų skaitymo ir rašymo džiaugsmą. Todėl priešmokyklinėje grupėje turi būti sukurta tinkama aplinka - gausu knygų, įvairių spausdintinių tekstų, žurnalų, laikraščių, skatinančių vaikus pamėgti literatūrą. Jeigu jiems patinka grožinės literatūros kūriniai, jie noriai bandys skaityti patys ir mėgausis gauta informacija. Tapę skaitytojais vaikai turtina savo pasaulį” (Colker, Dodge ir kt., 2007). Būtent šiame laikotarpyje ypač svarbus susipažinimas su literatūra kaip estetinio ir lingvistinio ugdymosi priemone. Literatūrinis ugdymas priešmokyklinėje grupėje skatina sakinę kalbą: “vaiko norą pasakoti, klausinėti, atsakinėti, nepertraukti kalbančiojo, jei ko nors nesuprato, mandagiai paprašyti pakartoti” (Molicka, 2010). Vienas svarbiausių literatūrinio ugdymo aspektų yra ir kalbos sandaros bei prasmės suvokimas. Tuo pačiu tekstas gali būti kaip stimulus įvairiai integruotai vaikų veiklai: meninės, socialinės, pažinimo ir kitų kompetencijų ugdymuisi. Taip plečiama komunikacijos patirtis (Masionienė, 2012). Yra daug kompiuterinių programų, kurios padeda ugdyti vaikų kalbos ir kitus įgūdžius. Šios programos palengvina mokymąsi (Šerkšnienė, 2014).

Susipažinimas su tautosaka. Kaip teigia psichologai ir pedagogai, skaitantys ir gausų žodyną sukaupę asmenys yra labiau organizuoti, sveikesni ir laimingesni.” Kiekvieną kartą skaitant knygą žodžiai atgimsta, ir mūsų protas prisipildo gyvybės” (Teixidor, 2014). Vis tik pastebima, kad dažnai vaikų susipažinimą su lietuvių tautosaka pakeičia domėjimasis kitų tautų kūryba ir šiuolaikiniais personažais, t.y. menkai ugdomas tautinis identitetas. Pasak I. Jankauskienės ir V. Balickienės (2011), vaikas turi girdėti įvairių žanrų tautosakos tekstų: pasakų, padavimų, sakmių, smulkiosios tautosakos kūrinių ir kt. Besiklausydami per daugelį amžių nugludintų kalbinių tekstų, vaikai ne tik perima vertybes, bet ir sužino, kad tą patį daiktą galima pavadinti keliais žodžiais, artimiau susipažįsta su posakiais, palyginimais ir kitomis meninės raiškos priemonėmis. Tautosaka - tai “neišsenkamos minties ir vaizdo sankaupos”. (Sauka, 2007). Pasak N. Bražienės (2012), pasakos labai savita, gyvų vaizdinių kalba įveda vaiką į vidinių žmogaus gyvenimo problemų ratą ir parodo įmanomus tų problemų sprendimo būdus.

Literatūros kūrinių suvokimas – procesas, kuris reikalauja vaiko pastangų: vaizduotės, atminties, mastymo, susikaupimo. Anot R. Skunčiko (2007), grožinį kūrinį reikėtų skaityti ir aptarti su vaikais kaip savitą, daugiareikšmę, daugiasluoksnią struktūrą. Tik tada estetinis teksto išgyvenimas suteiks vaikui dvasinį

pasitenkinimą, gilesnę grožio pajautą, plėsis jo emocinis patyrimas, taip pat bus įgyvendinami ir kiti ugdomieji tikslai. Svarbu, kai pedagogas aptaria vaiko jausmus, nes vaikams paprastai yra sunku apie jausmus kalbėti, lengviau išreikšti juos per veiklą. E. Tokarska ir J. Kopała (2010) teigia, jog „vaikas nori būti geras. Jeigu jis nemoka, tai išmokyk, jeigu nežino – paaiškink, jeigu negali, tai padėk! Jeigu patirs nesėkmes, reikia suteikti pagalbą“. V. Daujotytės (2008) teigimu, „renkantis tekstą – kaip su žmogumi, nereiktų užsipulti jo be reikalo, o pirmiau išklausti, pabandyti suvokti. Suaugusieji turi padėti vaikams ieškoti gerų knygų atsižvelgiant į jų lytį, amžių, socialines gyvenimo sąlygas ir kt.“

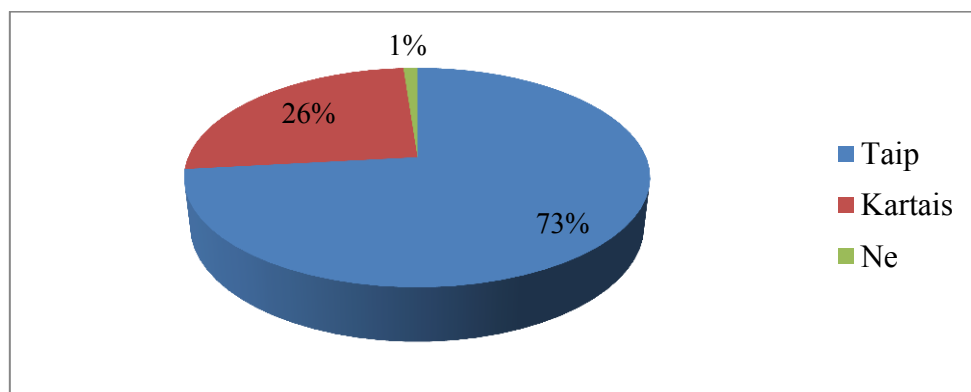
Bibliotekos erdvės kūrimas. Vaikas stebi viską, kas vyksta aplinkui. Įsigudrina pritaikyti patirtį ir atsakyti į jam kylančius klausimus (Dreikur, Soltz, 2014). Tad visos vaikų kalbos sritys – skaitymas, rašymas, klausymasis ir kalbėjimas – gali tobulėti ir bibliotekoje. Kadangi meilė knygoms yra stiprus akstinas vaikams tapti skaitytojais, kiekvienoje ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymo programą įgyvendinančioje grupėje galima rasti patrauklią bibliotekėlę, pilną spalvingų knygų ir rašymo priemonių (Colker, Dodge ir kt., 2007). Svarbu, kad būtų ugdomas noras kurti pačiam. R. Sabaliauskienės, R. Rimkienės, (2015) teigimu, reiktų padėti vaikui sukurti istoriją ir užrašyti, ką jis pasakoja. Svarbu, jog ir darželiai turėtų savo bibliotekas, kurios taptų mėgstama tėvų ir vaikų erdve.

Tyrimo metodika ir organizavimas

Siekiant išanalizuoti priešmokyklinio amžiaus tėvų ir pedagogų požiūrį į vaikų literatūrinį ugdymąsi, buvo atliktas priešmokyklinio amžiaus tėvų ir pedagogų požiūrio į literatūrinį ugdymąsi tyrimas. Atliekant tyrimą, buvo taikyta mišri tyrimo strategija, kuomet derinti kiekybinis ir kokybinis tyrimas: tėvų apklausa raštu ir pedagogų apklausa žodžiu. Anketa (raštu) sudaryta remiantis teorinėje darbo dalyje išskirtomis charakteristikomis ir kriterijais. Buvo išdalinta 90 anketų, kurias užpildė 74 respondentai - priešmokyklinio amžiaus vaikų tėvai. Kiekybinis tyrimas vyko trijose Kauno miesto ikimokyklinėse įstaigose, 4 priešmokyklinėse grupėse, ir vienoje Kauno rajono ikimokyklinėje įstaigoje, 1 priešmokyklinėje grupėje. Kaune buvo apklausta 64 respondentų – iš jų 20 „X“ ikimokyklinėje įstaigoje, 18 „Y“ ikimokyklinėje įstaigoje taip pat ir 26 „Z“ ikimokyklinėje įstaigoje. Kauno rajono „N“ įstaigoje buvo apklausta 10 respondentų. Didelių skirtumų tėvų atsakymuose į anketos klausimus nepastebėta, todėl respondentų atsakymai apibendrinami kartu. Apklausa žodžiu pasirinkta dėl to, kad norėta kokybiškai išsiaiškinti pasirinktų įstaigų priešmokyklinio ugdymo pedagogų požiūrį į vaikų literatūrinį ugdymąsi. Dalyvavo šešios priešmokyklinio ugdymo pedagogės – iš jų 4 Kauno miesto ikimokyklinių įstaigų „X“, „Y“, „Z“ ir 2 Kauno rajono ikimokyklinės įstaigos „N“ pedagogės. Tyrimo duomenys apdoroti MS Excel kompiuterine programa.

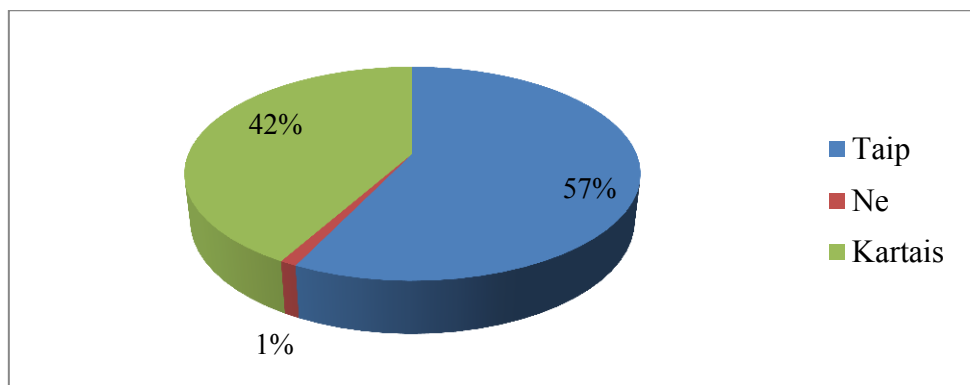
Priešmokyklinio amžiaus tėvų požiūrio į literatūrinio ugdymosi galimybes tyrimo rezultatai ir jų interpretacija

Apklausoje raštu tikslas - ištirti priešmokyklinio amžiaus vaikų tėvų požiūrį į literatūrinio ugdymosi galimybes. Vadovaujantis teoriniais kriterijais buvo sudaryti klausimai. Apklausoje raštu dalyvavo 74 priešmokyklinio amžiaus vaikų tėvai. Respondentų atsakymų duomenys pateikiami diagramose.



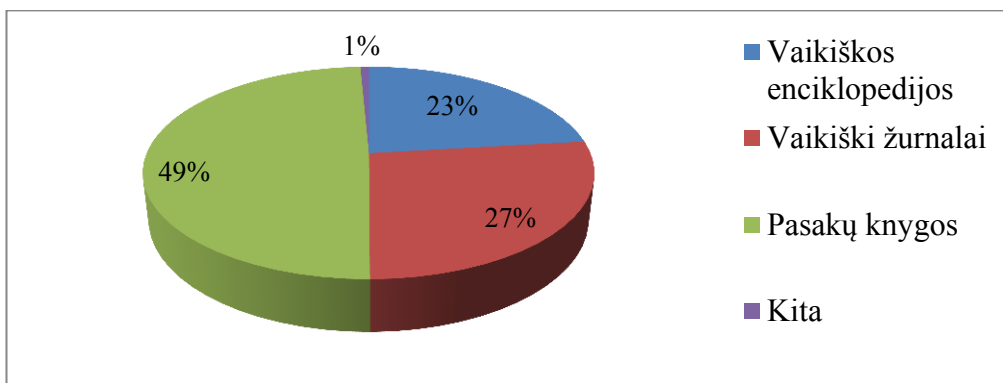
1 pav. Tėvų skaitymas namuose.

Tėvų buvo klausama: „Ar Jūs skaitote namuose (*knygas, laikraščius, žurnalus ir kt.*)“. Kaip matyti, dauguma tėvų (73%) atsakė teigiamai, o 22% tėvų atsakė kartais skaitantys įvairius leidinius, tik 1% tėvų nurodė, kad visai neskaito. Rezultatai rodo, jog dauguma tėvų namuose skaito įvairius leidinius.



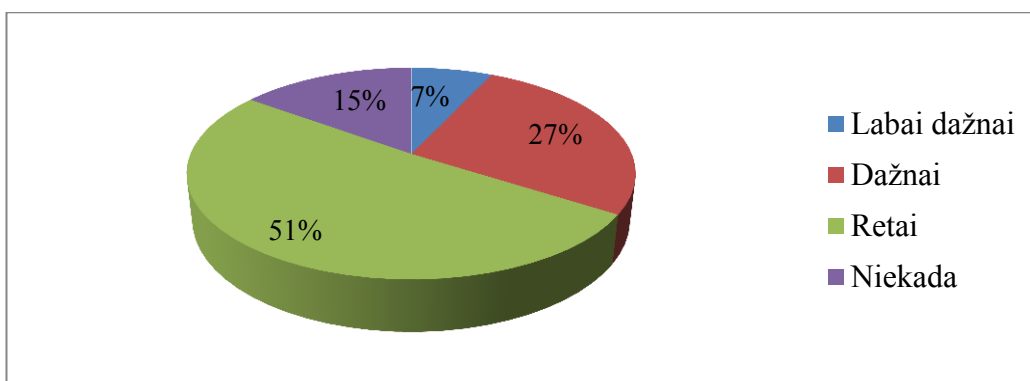
2 pav. Tėvų skaitymas drauge su vaiku.

Į klausimą „Ar skaitote drauge su vaiku“ apklaustieji 57% respondentų atsakė, jog skaito drauge su vaiku, 41% - kartais skaito, o tik 1% atsakė neigiamai. Atsakymai rodo, kad daugiau kaip pusė tėvų skiria dėmesio ir laiko skaitymui drauge su vaikų. Vis tik nemažai jų (beveik pusė) tai daro tik kartais.



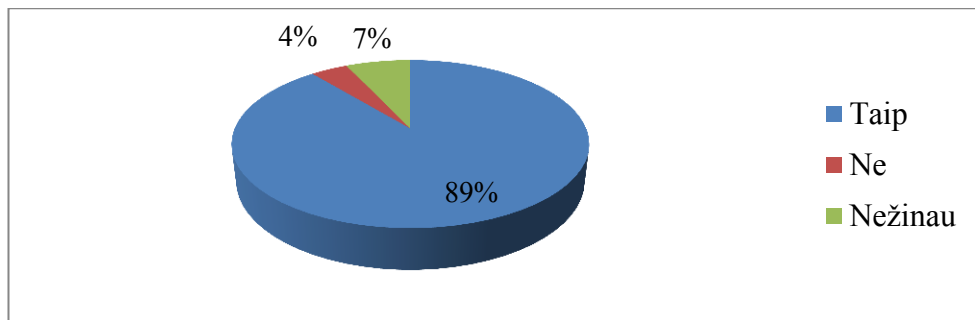
3 pav. Leidiniai vaikams namuose.

Tiriant paaiškėjo, jog daugiausia vaikų namuose yra pasakų knygų (49%), mažiau - vaikiškų žurnalų (27%) ir vaikiškų enciklopedijų (23%). Taip pat buvo galima pasirinkti atsakymą „kita“ ir įrašyti patiems norimus leidinius. Šį anketos variantą pasirinko 1 % respondentų. Įrašyti variantai buvo: apsakymų, piešimo knygos, eilėraščių, mokslinės literatūros, vaikiškos istorijos, užduočių knygos.



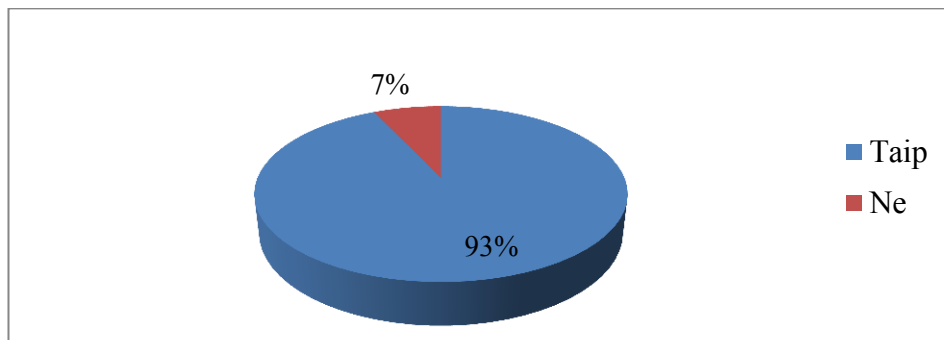
4 pav. Lankymasis drauge su vaiku bibliotekose, knygynuose.

Kaip matyti, daugiau nei pusė apklaustų tėvų (51%) retai lankosi su vaikais knygynuose ar bibliotekose, 27% – dažnai, 7% – labai dažnai, o 15% – niekada. Galima teigti, jog tėvai skiria nepakankamai dėmesio supažindindami vaikus su knygynais ir bibliotekomis, jų atliekamomis funkcijomis.



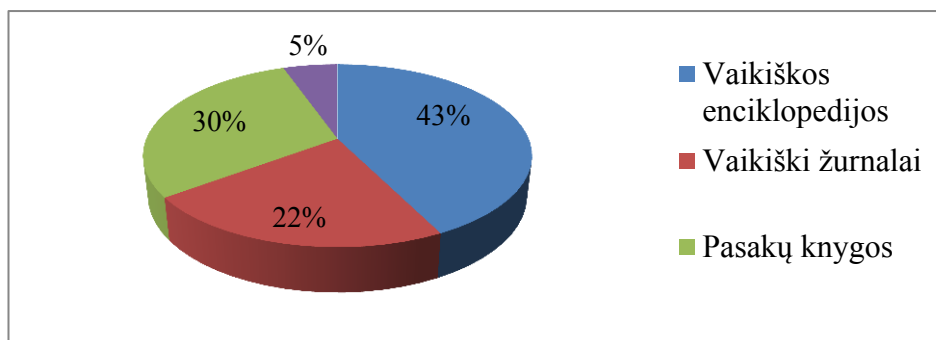
5 pav. Priešmokykinio amžiaus vaiko poreikis skaityti.

Tiriant paaiškėjo tėvų nuomonė, jog vaikai privalo turėti poreikį skaityti (89%), 4% atsakė ne, o 7% nežino. Vadinasi, dauguma tėvų pritaria Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje (2014) suformuotai nuostatai, jog vaikas turi turėti poreikį skaityti ir rašyti.



6 pav. Tėvų nuomonė apie tautosakos svarbą vaiko literatūriniam ugdymuisi.

Į klausimą „Kaip manote, tautosaka svarbi vaiko literatūriniam ugdymuisi“ net 93% tėvų atsakė teigiamai ir tik 7% manė neigiamai. Tokie rezultatai leidžia teigti, jog tėvai supranta tautosakos naudą vaiko asmenybės ugdymuisi.



7 pav. Tėvų nuomonė apie reikiamus leidinius darželio grupėms.

43% tėvų teigia, jog darželių grupėms reikia vaikiškų enciklopedijų, 22% - žurnalų vaikams, 30% - pasakų knygų ir kita - 5%. Į variantą „kita“ - tėvai įrašė: apsakymų, užduočių knygų. Kaip matome diagramoje, beveik pusė tėvų mano, kad darželio grupėms reikia enciklopedinių leidinių, matyt, suvokdami priešmokyklinukų pažinimo kompetencijos ugdymosi reikšmę.

Priešmokyklinio amžiaus pedagogų požiūrio į literatūrinio ugdymosi galimybes tyrimo rezultatai ir jų interpretacija

Priešmokyklinio ugdymo pedagogėms interviu metu buvo pateikta 11 klausimų. Visos, dalyvavusios apklausoje (žodžiu), kalbėjo nuoširdžiai ir noriai dalijosi savo požiūriu, į pateiktus klausimus atsakė išsamiai. Priešmokyklinio ugdymo pedagogės yra savo srities specialistės, turinčios nemažai patirties ir yra kompetentingos.

„X“, „Y“, „N“ ir „Z“ įstaigų pedagogių požiūriai į priešmokyklinio amžiaus vaikų literatūrinį ugdymąsi sutampa: visos teigia, jog literatūriniam ugdymui skiria daug dėmesio. Tačiau „X“ įstaigos pedagogė teigia, jog būtų galima skirti tam dar daugiau dėmesio, pristatant įdomias knygas.

Į klausimą: „Kokiais būdais skatina domėtis literatūra“, pedagogės atsakė, jog daugiausiai apie knygas kalba ryte pagal atitinkamą temą. Sudominti knyga stengiasi ir pateikdamos iliustracijas, kaip teigia „Y“ įstaigos pedagogė „Paveikslėliais galima sukurti siužetą“. „N“ įstaigos pedagogės teigimu, reikia skatinti skaitymą įvairiomis priemonėmis. Aplinkoje turi būti daug raidžių, užrašų. Šiuo klausimu „X“ įstaigos pedagogės sakė, jog vaikai iš namų atsineša knygas ir jas pristatinėja grupės draugams. „Z“ įstaigos pedagogė pasakojo, jog vaikai susipažindami su raide ieško jos knygoje, taip skatinamas noras domėtis knygomis. Kita pedagogė mano, jog su vaikais reikia skaityti drauge, kalbėti, rodyti iliustracijas, jas aptarti.

Dauguma pedagogių teigė, jog pirmenybę teikia šiuolaikinių autorių kūrybai, atsižvelgdamos į vaikų poreikius. Kaip teigė „X“ įstaigos pedagogės, tautosaka naudojama tik atitinkamuose projektuose ar norint paminėti kažkokią tautos šventę. „Z“ įstaigos pedagogių teigimu, vaikai tautosaka nesidomi ir nesupranta joje minimų žodžių, tačiau džiaugiasi, jog knygynuose pasirodė įdomūs tautosakos leidiniai, kurie spalvingi bei iliustruoti. „Y“ įstaigos pedagogė teigė, jog nors pirmenybę teikia šiuolaikiniams tekstams, tačiau tautosaką (mįsles) naudoja prieš pietų miegą, vaikai noriai klauso ir atsakinėja. „N“ auklėtoja, kaip ir kitos, teikia pirmenybę šiuolaikinių autorių kūrybai, tačiau dažnai naudojasi ir tautosaka. Trūksta susipažinimo su tautosaka metodikos. Atsižvelgdami vien tik į vaikų poreikius, pedagogai praleidžia progas padėti susipažinti su tautos kultūros vertybėmis, tautosakos tekstais, kurie padeda ugdyti tautiniam identitetui.

Įdomu tai, jog į klausimą apie vaikų mėgstamas knygas net trijų įstaigų „X“ ir „Z“, „N“ pedagogės atsakė, jog vaikai domisi parduotuvių reklaminiiais leidiniais. „Z“ auklėtoja teigė, jog vaikai domisi pagal matytus animacinius filmus sukurtomis knygomis, jie daugiau sužino apie tą knygą, nes ne tik yra skaitę, bet ir matę animacinius vaizdinius. „Y“ auklėtoja sakė, jog vaikai domisi ir enciklopedijomis, pažintiniais kūrinių. Pedagogės teigė, jog darželio grupėse trūksta enciklopedijų ir didžiosiomis raidėmis parašytų plonų knygelių. Tik „Y“ pedagogė teigė, jog jų grupei nieko netrūksta, įvairių leidinių jie turi pakankamai, o jei ko trūksta, pasidalina su kolegėmis. Dauguma pedagogių teigė, jog enciklopedijų yra pakankamai; „X“ auklėtoja papasakojo taip pat turinti daug žurnalų vaikams apie gamtą.

„N“ įstaigos pedagogė pasakojo, kad vykdomos akcijos „Padovanok grupei knygelę“, vaikai atneša savo perskaitytas knygeles į grupę, todėl vaikų mėgstamų leidinių turi pakankamai. „Y“ įstaigos pedagogė sakė, jog, jei kažko ir pritrūksta, visada pasidalina su kolegėmis. „Z“ įstaigos auklėtoja pasakojo, kad daugiausiai turi enciklopedijų, pasakų, apsakymų. Dauguma pedagogių atsakė, jog grupėje didelė dalis jau skaitančių vaikų. „X“ įstaigoje pusė grupę lankančių vaikų skaito neblogai. Vienoje „N“ įstaigos grupėje yra pusė skaitančių vaikų, to pačio darželio kita grupė turi tik kelis skaitančius vaikus. „Y“ įstaigos auklėtoja pasakojo, kad visi vaikai beveik skaito ir jie jau yra pasiruošę mokyklai. „Z“ grupėje iš aštuoniolikos vaikų jau skaito trylika. Paklaustos apie tinkamos literatūros pasirinkimą darželyje „X“ įstaigos pedagogės, teigė, pirmiausiai žiūri į knygos naudingumą vaikui. Iš knygos vaikas turi kažką išmokti, sužinoti. Žinoma, knyga turi atitikti ir vaikų amžių. „Y“ auklėtoja renkasi knygas pagal jos viršelį, nes pirmiausiai pats viršelis turi sudominti vaiką. Jos teigimu, padėjus naują knygą be iliustracijų, vaikai į ją nekreips jokio dėmesio. Todėl mano, jog pirmiausiai dominuoja spalva, iliustracijos. „N“ įstaigos pedagogės atkreipia dėmesį į raidžių didumą ir teksto nesudėtingumą tam, kad vaikai galėtų lengvai skaityti ir taip domėtis knygomis. „Z“ pedagogė atsižvelgia į vaikų norus, tačiau nepamiršta kreipti dėmesį ir į šrifto didumą, iliustracijas bei patį tekstą. Norėta sužinoti pedagogų nuomone apie atskirą erdvę darželyje, kurioje būtų įkurta bendra darželio biblioteka. Tad „Z“ pedagogė mano, kad tokia erdvė būtų naudinga. „N“ auklėtojos prisiminė, jog kol jų darželis buvo sujungtas su mokykla, jie tokią erdvę turėjo ir naudojos. Vaikai daugiausiai domėdavosi mokinių vadovėliais. Tokios erdvės vaikams norėtų. „Y“ pedagogės teigė, jog ir grupėje turi nemažą bibliotekėlę, tačiau norėtų, jog tokia erdvė būtų, tik nežino, kaip tinkamai reiktų organizuoti. „X“ pedagogė, teigė, jog atskirą bibliotekėlę kažkada turėjo, tačiau kai atsirado knygų įvairovė, jas galėjo kaupti pačios. Pasakojo, kad jų įstaigoje yra keliaujanti tėvų biblioteka, kurios metu tėvai gali skolintis įvairius leidinius, skaityti, domėtis.

Norėta sužinoti apie tėvų indelį į vaiko literatūrinį suvokimą. „Z“ auklėtoja pastebėjo, jog tėvai skatina vaikus domėtis knygomis. Jas perka, drauge skaito. Tuo tarpu „N“ įstaigos pedagogė mano, kad priklauso nuo šeimos socialinio lygio. Vieni turi daug knygų, kiti ne. Tai matosi iš vaikų atsinešamų knygelių į grupę. „Y“ pedagogės teigė, kad tėvai turi skatinti vaiką pažinti knygas. Tėvų indėlis matomas iš vaiko žinių, sakinių sandaros, bendravimo. „X“ įstaigos pedagogė pasakojo, jog tėvai tikrai skatina, jeigu jie nuperka knygą, vaikas atsineša į grupę ir pristato draugams. Jeigu brangių knygų tėvai neleidžia atsinešti į darželį, vaikai apie ją papasakoja. Šiuolaikinių technologijų panaudojimo atžvilgiu neigiamai nusiteikusios 2 „Z“ įstaigos pedagogės, kurios mano, jog kompiuteris turi didelę įtaką vaiko nenorui skaityti. „N“ įstaigos

pedagogė tvirtina, jog saikingai naudojamos šiuolaikinės technologijos nebūtinai nutolina nuo domėjimosi literatūra, greičiau skatina išmokti skaityti. Kita tos pačios įstaigos pedagogė mano, jog visgi vaikus nutolina nuo literatūros šiuolaikinės technologijos. „Y“ auklėtojos teigė, kad jeigu vaikui skaitoma nuo mažens, tai jam jokios technologijos blogos įtakos nedarys. „X“ įstaigos pedagogė mano, kad ir žaidžiant kompiuterinius žaidimus, privalu persiskaityti užduotis, todėl skatinamas noras išmokti skaityti.

Išvados

1. Susipažinimas su literatūra yra labai svarbus priešmokyklinio amžiaus vaiko kompetencijų ugdymuisi, nes šeštaisiais gyvenimo metais ypač išryškėja pažintiniai motyvai: vaikas nori daug sužinoti, išmokti skaityti, rašyti, pažinti save ir pasaulį. Todėl ypač svarbu, jog priešmokyklinio ugdymo grupės pedagogas gebėtų sužadinti vaiko domėjimąsi knyga, poreikį skaityti. Susipažįstant su tautosakos teksta ugdomas tautinis identitetas, vaiko dorovinės nuostatos, kūrybiškumas. Su saiku naudodamiesi informacinėmis technologijomis vaikai sėkmingai gali ugdytis kalbą ir literatūrinius įgūdžius.
2. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog pedagogai skiria didelę dėmesį vaikų literatūriniam ugdymuisi. Pastebėta, jog darželio grupėse pakankamai literatūros, tačiau trūksta įvairesnių, netradicinių leidinių. Visi apklausoje dalyvavę pedagogai teigia, jog didesnę dėmesį skiria šiuolaikinių autorių kūrybai negu tautosakos tekstams. Vaikai domisi pagal matytus animacinius filmus sukurtomis knygomis. Tautosaka daugiausia naudojama atitinkamuose projektuose ar norint paminėti kažkokią tautos šventę. Didžioji dauguma priešmokyklinio amžiaus vaikų tėvų mano, jog tautosaka labai svarbi priešmokyklinio amžiaus literatūriniam ugdymuisi. Taip pat paaiškėjo, jog didelė dalis tėvų tik kartais skaito su vaiku ir tik trečdalis tėvų lankosi drauge su vaiku bibliotekoje ar knygynuose, daugelis jų tai daro retai; nemažai yra ir visai nesilankančių.

Literatūra

1. Balickienė, V., Jankauskienė, I. (2011). *Priešmokyklinio amžiaus vaikų komunikavimo kompetencijos ugdymas. Pateiktųjų rinkinys*. Kaunas: Kauno kolegija.
2. *Bendroji priešmokyklinio ugdymo programa*. (2014). Vilnius: Šviesa.
3. Bražienė, N. (2012). Stebuklų pasaka kaip asmenybės transformacijos raiškos atspindys [interaktyvus], [žiūrėta 2015 – 12 – 02]. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/bendri-straipsniai/-stebuklu-pasaka-kaip-asmenybes-transformacijos-raiskos-atspindys-11953>
4. Dodge, T.D, Colker, L.J., , Heroman, C. (2007). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Vilnius: Presvika.
5. Dreikurs, R., Soltz, V. (2014). *Laimingi vaikai*. Vilnius: Vaga.
6. Molicka, M. (2010). *Pasakų terapija*. Vilnius: Vaga.
7. Monkevičienė, O., Glebuvičienė, V., Stankevičienė, K. Ir kt. (2011). *Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams. Tėvų ir pedagogų knyga*. Kaunas: Šviesa.
8. Rozalski, M., Stewart, A., Miller, J. (2010). *Bibliotherapy: Helping Children Cope with Life's Challenges*. England: Kappa Delta Pi Record, 47(1).
9. Sabaliauskienė, R. Rimkienė, R. (2015) Knygų teikiamas džiaugsmas. [interaktyvus], [žiūrėta 2015 – 12 – 12]. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/biblioteka/vaiku-ugdymas/knygu-teikiamas-dziaugsmas/753>
10. Sabaliauskienė, R., Rimkienė, R (2009). Kokybiškas ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymas.[interaktyvus], [žiūrėta 2015 – 11 – 29]. Prieiga per internetą: <http://www.kaunas.lt/wp-content/uploads/sites/8/2015/07/kokybiskasankstyvojoamziausvaikuugdymas.pdf>
11. Sauka, D. (2007). *Lietuvių tautosaka*. Vilnius: Šviesa.
12. Skunčikas, R. (2007). *Vaikų literatūros etiudai*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
13. Šerkšnienė, R. (2014). Vaikas ir kompiuteris: nauda ar problema?[interaktyvus]. [žiūrėta 2016 – 04 – 04]. Prieiga per internetą: <http://www.ssinstitut.lt/news/165/41/Vaikas-ir-kompiuteris-nauda-ar-problema/d,straipsnis/>
14. Teixidor, E. (2014) *Skaitymas ir gyvenimas*. Vilnius: Petro ofsetas
15. Tokarska, E., Kopala, J. (2010). Program wychowania przedszkolnego. Zanim będe uczniem. [interaktyvus],[žiūrėta 2015-11-12]. Prieiga per internetą: http://www.przedszkole.wszpwn.com.pl/pdf/przedszkole_program.pdf

PRE-SCHOOL AGED CHILDREN'S LITERARY EDUCATION POSSIBILITIES

Summary

Literature is an important part of pre-school aged children's esthetical and linguistic education. One of the most important literature education points is comprehension of language structure and meaning. Nowadays, use of the IT usually replaces acquaintance with children literature texts, so pre-school children, who are being prepared for school, should not forget children books or magazines. Furthermore, a lot of issues, related opportunities and ways of (self) education in pre-school period, appear.

Conclusions: the research has revealed that teachers allocate a lot of time to support children's literature learning/education. However, they miss the opportunity to introduce folk culture values, folklore texts that help in

developing children's national identity. It has been also noticed that small book libraries situated in a group lack of different publications, promoting children to be interested in literature. Parents' questionnaire results have revealed that the parents do not pay enough attention to introduce their children to the bookstores and libraries and their functions.

PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ PAŽINIMO KOMPETENCIJOS UGDYMAS/-IS KŪRYBINIAIS ŽAIDIMAIS

Agnė Kazakevičiūtė, Vaida Noreikienė, Loreta Kosjanenkienė

Kauno lopšelis-darželis "Saulutė"

Asta Jakimavičienė

Kauno kolegija Justino Vienožinskio menų fakultetas

Anotacija. Pažinimo kompetencija suprantama kaip vaiko domėjimasis viskuo, kas yra aplink, gebėjimas sutelkti dėmesį, samprotauti, kritiškai mąstyti. Pažinimo kompetencija priešmokykliniame amžiuje ugdoma skatinant vaikus eksperimentuoti, atrasti, reflektuoti, vertinti, apibendrinti, išskylaujant, stebint, kuriant, žaidžiant. Atliktas tyrimas parodė: nors pedagogai teigia, kad kūrybiniai žaidimai yra labai svarbūs vaiko ugdymui/-si, tačiau kiek laiko vaikai gali laisvai žaisti grupėje lemia dienos ritmas, organizuota veikla. Pedagogai stengiasi informuoti tėvus apie žaidimų svarbą vaikui, tačiau tėvams svarbiausiai, ar priešmokyklinėje grupėje vaikas išmoks skaityti, rašyti, skaičiuoti, o socialiniams įgūdžiams pirmenybės neteikia. Kūrybinius žaidimus tėvai vertina kaip laisvalaikio praleidimo būdą, bet ne kaip ugdymo/-si metodą.

Prasminiai žodžiai: pažinimo kompetencija, kūrybiniai žaidimai, ugdymasis.

Temos aktualumas. Pažinimo kompetencija – tai vaiko domėjimasis viskuo, kas yra aplink, gebėjimas sutelkti dėmesį, suvokti, įsiminti, samprotauti, spręsti problemas, kritiškai mąstyti; gebėjimas taikyti įvairius pasaulio pažinimo būdus: stebėti, klausinėti, eksperimentuoti, prognozuoti, ieškoti informacijos ir panašiai. Vienu iš dabarties ugdymo moksle akcentuojamų metodų pažinimo kompetencijos ugdymui/-si yra ugdymas/-is per žaidimus, todėl visos priešmokyklinukui siūlomos veiklos turi turėti žaidybinių atspalvį, būti patrauklios vaikui, atliepti jo individualumą bei poreikius. Tačiau, anot V. Babičienės (2005), leisdami vaiką į priešmokyklinę grupę tėvai vis dar tikisi, kad joje bus mokomas skaityti, rašyti, skaičiuoti ir nesupranta, kad naujų žinių galima įgyti kitaip - per laisvus, kūrybinius vaikų žaidimus, eksperimentus, atradimus.

Darbo tikslas - išanalizuoti priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymą/-si kūrybiniais žaidimais.

Uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymą/-si kūrybiniais žaidimais.
2. Ištirti priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymą/-si kūrybiniais žaidimais.

Darbo objektas - priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymas/-sis kūrybiniais žaidimais.

Darbo metodai:

- mokslinės literatūros analizė, skirta pagrįsti žaidimų klasifikaciją, kūrybinių žaidimų sampratą, kūrybinių žaidimų reikšmę priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymui/-si.
- Apklausa (žodžiu) – iš dalies struktūruotas interviu, taikytas siekiant išsiaiškinti priešmokyklinio ugdymo pedagogų nuomonę apie kūrybinių žaidimų reikšmę priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymui/-si.

Straipsnį sudaro dvi dalys. Pirmoje dalyje pateikiami teoriniai tyrimo aspektai. Antroje pristatoma tyrimo metodika, organizavimas, apibendrinami tyrimo rezultatai. Straipsnio pabaigoje pateikiamos tyrimo išvados.

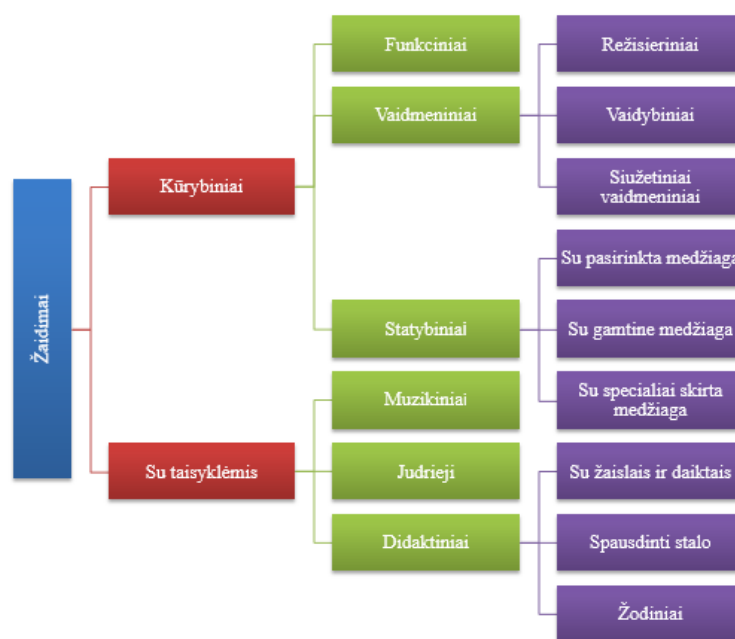
1. Teoriniai priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymo/-si kūrybiniais žaidimais aspektai

Kompetencijos ir pažinimo kompetencijos samprata ir turinys priešmokykliniame amžiuje. Pažinimo kompetencija - kryptinga informacijos paieška, problemos nagrinėjimas įvairiais aspektais, problemos sprendimo būdų pasirinkimas, pažintinės veiklos planavimas esminių dalykų išskyrimas ir pagrindų išvadų formulavimas, nuoseklus suplanuotos veiklos įgyvendinimas. Pažinimo kompetencija - tai gebėjimas stebėti ir pažinti, tyrinėti ir atrasti save ir aplinkinį pasaulį. Plėtoti pažinimo kompetenciją – tai skatinti vaikus tyrinėti ir atrasti save bei aplinkinį pasaulį, priimti apgalvotus ir pagrįstus sprendimus, domėtis socialine ir kultūrine, gamtine aplinka, jos raida, kryptingai pasirinkti ir taikyti pažinimo metodus (Vaivadienė, 2012). Ugdant priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetenciją svarbu plėtoti tam tikras temas: pažinimo apie save (savo kūną; jausmus svajonių pasaulį; plėtoti savo gebėjimus; plėtoti ryšius su kitais žmonėmis), įgyti supratimą apie įvairias pasaulio sritis – artimiausią daiktinę, socialinę ir kultūrinę namų bei priešmokyklinės grupės aplinką (daiktus žmones, jų gyvenimo būdą, kultūros reiškinius, dangaus

kūnus), žemę, jos paviršių, laiko tėkmę (Monkevičienė, 2004). Pažinimo kompetencijos turinys priešmokykliniame amžiuje apima tai, ką siūlo vaikas ir kas siūloma vaikui, kad jis ugdytųsi vertybes, gebėjimus, įgytų būtiną gyvenimišką patirtį, tad auklėtojas, sudarydamas ugdymo/-si turinio planą, turi numatyti ne vieną ugdymo/-si metodą ar būdą, bet kelis. (Monkevičienė, Glebuviene, Stankevičienė, Jonilienė, 2011). Priešmokyklinio ugdymo programoje (2014) pažinimo kompetencijos priešmokykliniame amžiuje turinys skirstomas į ugdymo sritis. Pirmoji ugdymo sritis - domėjimasis, smalsumas. Ši sritis sutelkta į vaiko gyvenamosios aplinkos bei jos žmonių pažinimą. Tam organizuojamos išvykos, ekskursijos po gyvenamosios vietos apylinkes, susitikimai su žmonėmis, galinčiais pasidalyti su vaikais savo gyvenimiška patirtimi. Vaikai skatinami klausti, ieškoti informacijos ir dalytis patirtimi apie savo pažįstamus žmones, jų užsiėmimus, veiklą, kūrybinius darbus. Taip pat, šioje srityje svarbu pažinti, saugoti, gerbti ir puoselėti gyvąją gamtą.

Priešmokyklinio ugdymo programoje (2014) pateikiama antroji ugdymo sritis - tyrinėjimas, informacijos rinkimas. Ši sritis sutelkta į įvairių būdų ir priemonių naudojimą informacijos paieškai. Ugdymo ir ugdymosi aplinkoje užtikrinama gana skirtingų daiktų, žaislų, priemonių, skirtų tyrinėti, eksperimentuoti, įvairovė. Sudaromos galimybės ir skatinama, kad vaikai aplinkos daiktams ir reiškiniams pažinti naudotųsi įvairiais jūtimais: juos stebėtų, liestų, ragautų, klausytųsi taip pat matotų, skaičiuotų, svertų, eksperimentuotų, išardytų ir vėl sudėtų, konstruotų, apmąstytų. Trečioji ugdymo sritis - informacijos apdorojimas per jūtimus, mąstymą, vaizduotę (priešmokyklinio ugdymo programa, 2014). Ugdant šią sritį svarbu pažinti aplinkos daiktus, reiškinius, patirti pažinimo džiaugsmą ir savo atradimais dalytis su kitais. Atkreipiamas vaikų dėmesys, kad aplinką galima pažinti įvairiais būdais: jūtimais, suvokimu, mąstymu, vaizduote. Vaikai stebi, aiškinasi, nagrinėja aplinkoje esančių daiktų spalvas, formas, dydžius, erdvinį išsidėstymą, klausosi ir aptarinėja girdimus garsus, jų savybes. Išnaudojamos visos pažinimo veiklai parankios situacijos – grupėje, kieme, išvykoje į gamtą, miestą, muziejus, parodas, koncertus. Sudaromos galimybės rasti formų aplinkoje (grupėje ir lauke), ieškoti tų formų panašumų ir skirtumų. Ypač svarbu raginti vaikus mokytis tyrinėti: rinkti duomenis, prognozuoti galimus padarinius, kelti hipotezes, jas eksperimentiškai tikrinti. Ketvirtoji ugdymo sritis - refleksija, interpretacija, kūrybiškas taikymas (priešmokyklinio ugdymo programa, 2014) Ugdant šią sritį svarbu apmąstyti tai, kas pažinta. Vaikai skatinami nuolat reflektuoti (apmąstyti, svarstyti, diskutuoti), kas stebėta, tyrinėta ir patirta. Vaikai savo patirtį išreiškia įvairiomis formomis ir būdais, o savo stebėjimus mokosi pavaizduoti diagramomis, lentelėmis, schemomis: sudaro pomėgių, akių spalvos, mėgstamų spalvų, knygų, sporto šakų, filmukų, patiekalų, automobilių markių diagramas; kuria perskaitytų knygelių, nupieštų piešinių, išmoktų eilėraščių, dainelių grafikus. Statistinę informaciją aptaria, daro išvadas.

Žaidimų klasifikavimas. Dabarties pedagogai vaikų žaidimus siūlo klasifikuoti pagal vaiko aktyvumą žaidime. Straipsnio autorių pateiktą žaidimų klasifikaciją sudaro dvi pagrindinės grupės - tai kūrybiniai žaidimai ir žaidimai su taisyklėmis (paveikslas 1.4.1):



1.1 pav. Žaidimų klasifikacija (sudarė straipsnio autorės).

Kūrybiniai žaidimai. Kūrybiniai žaidimai – tai žaidimai, kurių turinį, taisykles, veiksmus sukuria pats vaikas (Kochanskienė, 2011). Kūrybinių žaidimų metu vaikas parodo savo išmonę, iniciatyvą, savarankiškumą, aktyvumą. Vaiko kūrybingumas žaidime pasireiškia įsirengiant aplinką konkrečiam žaidimui, pasirenkant žaidimo priemones, sugalvojant žaidimo siužetą, ieškant būdų žaidimo sumanymui įgyvendinti, pasiskirstant vaidmenimis, įsijaučiant į literatūrinių kūrinių personažų vaidmenis ir kitą (Grinevičienė, 2002). Vaizduotė ir fantazija yra intelekto savybės, tačiau intelektas, apdovanotas vaizduote, paprasčiausiai tik atkuria, o apdovanotas fantazija – kuria (Rodaris, 2001). Cituodamas M. Fatori, D. Rodaris (2001) atskleidžia, kad kūrybiškas protas visada veiklus, smalsus, keliantis klausimus ten, kur kitiems atrodo viskas aišku, jis puikiausiai jaučiasi permainingose situacijose, kuriose kitiems vaidenasi vien pavojai, geba priimti savarankiškus ir nuo nieko nepriklausomus sprendimus, neigia viską, kas jam primetama, kitaip manipuliuoja daiktais ir sąvokomis, nesileidžia į jokių konformistinius samprotavimus. Visos šios savybės atsiskleidžia kūrybos proceso metu. Ir šis procesas – visada primena žaidimą (Rodaris, 2001).

Kūrybiniai žaidimai kaip pažintinės kompetencijos ugdymosi metodas. N. Grinevičienė (2007) teigia, kad kūrybinių žaidimų metu vaikas parodo savo išmonę, iniciatyvą, savarankiškumą, aktyvumą. Vaiko kūrybingumas žaidime pasireiškia įsirengiant aplinką konkrečiam žaidimui, pasirenkant žaidimo priemones, sugalvojant žaidimo siužetą, ieškant būdų žaidimo sumanymui įgyvendinti, pasiskirstant vaidmenimis, įsijaučiant į literatūrinių kūrinių personažų vaidmenis ir kitą. Priešmokykliniame amžiuje kinta vaiko žaidimo motyvas ir eiga: nuo atsitiktinio susidomėjimo žaislu ar draugo žaidimu, pereinama prie išankstinio tikslo ir veiksmų numatymo, pasirengimo žaidimui, jo organizavimo ir sumanymo įgyvendinimo. Žaidimas turi didelę įtaką vaiko psichiniam ir fiziniam brendimui. Žaidimu mažylis ugdomas kaip asmenybė: formuojasi tos asmenybės psichikos pusės, nuo kurių ateityje priklausys vaiko sėkmė moksle, darbe, bei santykiai su žmonėmis.

Svarstant žaidimų svarbą ugdymo procesui, reikėtų atkreipti dėmesį į filosofų įžvalgas, kad būtent žaidimai padeda vaikui sumažinti kūno ir žodinės raiškos perskyrą, derinti instinktyvų elgesį ir kontempliatyvų mąstymą, padeda geriau pažinti savo prigimtį ir plėtoti ją norima linkme (Duoblienė, 2006). Cituodama Vygotsky žodžius J.Marsh (2010) taip pat teigė, kad žaidimas labai svarbus pažintiniam vystymuisi, jis buvo „pirmaujanti veikla“ – vaikams teikė naujų įgūdžių ir/(ar) žinių ir supratimo. Cituodamos Piaget žodžius A. Juodaitytė, D. Malinauskienė ir R. Šiaučiulienė (2015) teigia, kad pagal vaiko kompetentingumo raišką, žaidimas yra suvokiamas kaip vaiko būdas kontroliuoti aplinką, nes vaikas sužino, kad jis gali daiktus pakeisti ir įjungti juos į veiklą. Tuomet vaikai pradeda išvelgti ne tik savo veiklos priežastis, bet ir pasekmes ir mokosi prisiimti atsakomybę už savo elgesį. (Juodaitytė, Malinauskienė, Šiaučiulienė, 2015). Anot A. Juodaitytės ir K. Rūdytės (2012) reikia leisti vaikams žaisti, nes jie tokiu būdu išreiškia norą mokytis. Vaikai nebūtinai išmoks daugiau tuomet, kai jiems bus pateikiami tiesioginiai nurodymai. Jie mieliau mokosi žaisdami. J. Locke'o (1996) požiūriu, žaidimas – tai vaiko kūrybinis pasaulio pažinimo būdas, todėl jis skelbė „žmogaus prigimtines teises į laisvę, vaiko ugdymą siejo su jo patirties turtinimu“ (Juodaitytė, Malinauskienė, Šiaučiulienė, 2015). Anot O.Monkevičienės (2008), V. Sinkevičienės (2005), L.A. Shapiro (2008) ir kitų., šešiaisiais gyvenimo metais vaikas vis dar nori žaisti, džiaugiasi vaikyste, tačiau atsiranda ir didžiulis noras eiti į mokyklą, išryškėja pažintiniai motyvai (Kochanskienė, Sadauskienė, Grinevičiūtė, 2014). Didelę reikšmę pažinimui turi paties vaiko tyrinėjimai, bandymai, samprotavimai, savarankiški atsakymų į rūpimus klausimus ieškojimai ir kita. O. Monkevičienė (2008) išskiria būdingiausius vaiko pažinimo būdus. Tarp jų yra pažinimas pojūčiais – vaikas pasaulį pažįsta visais pojūčiais veikdamas praktiškai: jis stebi, įsiklauso, apčiupinėja, glosto, uodžia, skanauja, dirba, poilsiauja, žaidžia, bendrauja, dalyvauja išvykose, šventėse ir taip pažįsta artimiausios aplinkos daiktus, žmones, gamtą. Modeliavimas – vaikas pasaulį savo žaidimuose, vaizduoja dailės darbuose ir kitoje kūrybinėje veikloje. Tyrinėjimas ir eksperimentavimas – gebėjimas numatyti savo eksperimento padarinius: jis drėkina smėlį vandeniui ir stato smėlio pilis; auginą augalus ir stebi jų kaitą; ardo ir vėl surenka techninius žaislus, žaidžia su magnetais, spyruoklėmis, veidrodžiais ir kita. Tačiau tėvai, perdėta rūpindamiesi vaiko ateitimi mokykloje, dažnai pamiršta ir neįvertina vaikystės, žaidimo svarbos vaiko pažinimui. (Sadauskienė, Kochanskienė, Grinevičiūtė, 2008).

2. Pedagogų požiūrio į priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymą/-sį kūrybiniais žaidimais tyrimas

Metodika ir organizavimas. Tyrimo tikslas: ištirti pažinimo kompetencijos priešmokyklinėse grupėse ugdymą/-sį kūrybiniais žaidimais. Siekiant įgyvendinti išsikeltą tikslą 2016 metų kovo – balandžio mėnesiais buvo atliktas užsakomasis empirinis tyrimas. Tyrimas vyko Kauno lopšelyje – darželyje „X“. Kauno miesto lopšelis-darželis atidarytas 1972 metais. Lopšelis-darželis „X“ vykdo ikimokyklinio ir priešmokyklinio

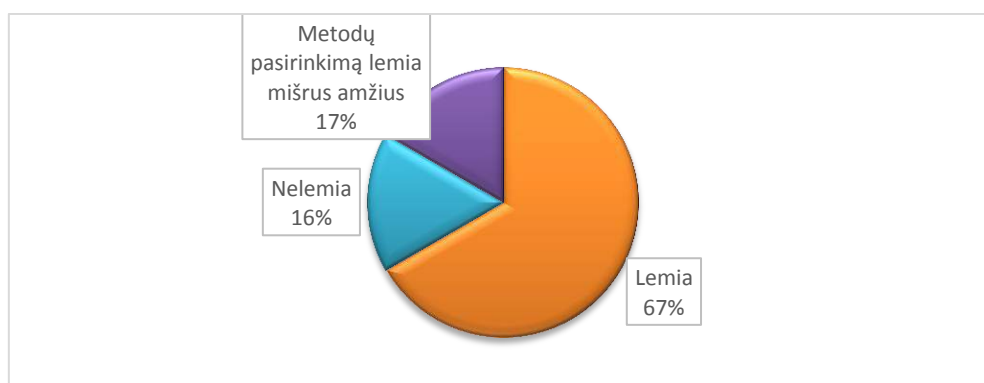
ugdymo programas. Lopšelyje-darželyje veikia 10 grupių: 3 – ankstyvojo amžiaus vaikų (lopšelio), 4 – ikimokyklinio amžiaus vaikų (darželio) ir 3 – priešmokyklinio amžiaus vaikų grupės.

Pasirinktas tyrimo metodas - iš dalies struktūruotas interviu su priešmokyklinio ugdymo pedagogais.

Priešmokyklinio ugdymo pedagogams buvo sudaryta ir pateikta dvylika klausimų. Pedagogų teirautasi apie jų darbo stažą. Aiškinant, ar vaikų skaičius grupėje lemia metodų pasirinkimą. Bandyta sužinoti, kokių santykiu grupėje vyksta kūrybiniai žaidimai ir žaidimai su taisyklėmis bei tėvų lūkesčius leidžiant vaikus į priešmokyklinę grupę. Taip pat, tyrimo dalyvių teirautasi apie kūrybinių žaidimų metu daromos pažangos fiksavimą. Tyrime dalyvavo šeši pedagogai, kurių darbo stažas septyniolika, septyni, du, keturi, vieneri, trylika metų.

Pedagogų požiūrio į priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymą/-sį kūrybiniais žaidimais tyrimo rezultatai

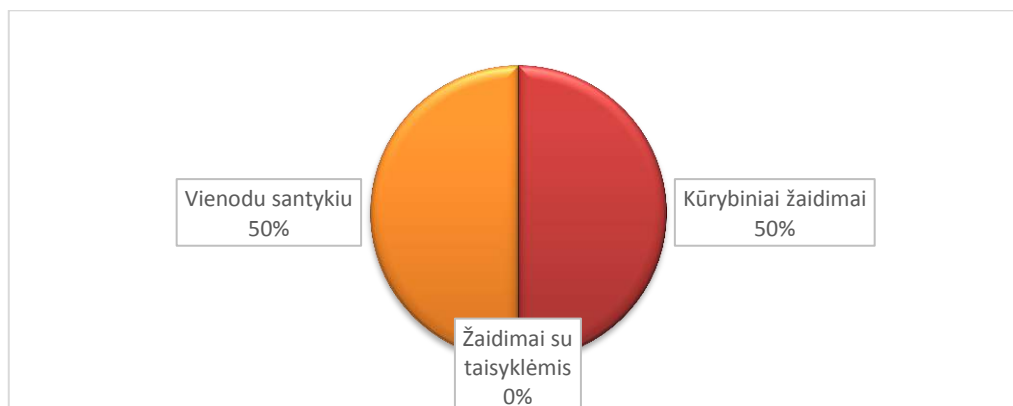
Klausimu „Kiek vaikų jūsų grupėje?“ siekta išsiaiškinti, ar vaikų skaičius lemia ugdymo metodų pasirinkimą grupėje. Išanalizavus pedagogų atsakymus galima teigti, kad vaikų skaičius lemia metodų pasirinkimą. Dauguma dalyvių teigė, kad „su tiek daug vaikų grupėje sunku dirbti“, tad dažniausiai veiklos vyksta grupelėmis. Kadangi grupėse yra mišraus amžiaus vaikų, auklėtojos parenka jiems skirtingus ugdymo/-sį metodus, taip pat individualizuoja veiklas pagal vaikų poreikius: „na, naudojame praktinių įgūdžių kampelį, kuriame kiekvienas pasirenka ką nori veikti. Įdomią sritį. Eksperimentuoja“. (žr. 2.3.1. paveikslą).



2.1. pav. Ugdymo metodų pasirinkimas pagal vaikų skaičių.

Apibendrinant galima teigti, kad vaikų skaičius grupėje lemia metodų pasirinkimą, darbas vyksta grupelėse arba individualizuojant veiklas pagal vaikų poreikius.

Dalyvių paklausus „Kam grupėje teikiate pirmenybę - kūrybiems žaidimams ar žaidimams su taisyklėmis?“, apklaustųjų nuomonės pasiskirstė po lygiai. 50% teigė, kad žaidimus su taisyklėmis integruoja į kūrybinius žaidimus, kita dalis apklaustųjų teigė, kad pirmenybę teikia kūrybiems žaidimams (žr. 2.3.2. paveikslą). Nei vienas iš dalyvių nepasirinko žaidimų su taisyklėmis kaip prioritetinės žaidimų grupės. Dalyviai teigė, kad kūrybinių žaidimų metu „vaikai gali save labiau išreikšti, pasireikšti, na, ir tiesiog vaikas tobulėja“. Tačiau dalyviai neatsisako ir žaidimų su taisyklėmis. Juos stengiasi įtraukti į kūrybinius žaidimus „pasiūlant vaikui žaidimo mintį ar idėją ir skatinant toliau tą mintį vystyti“.



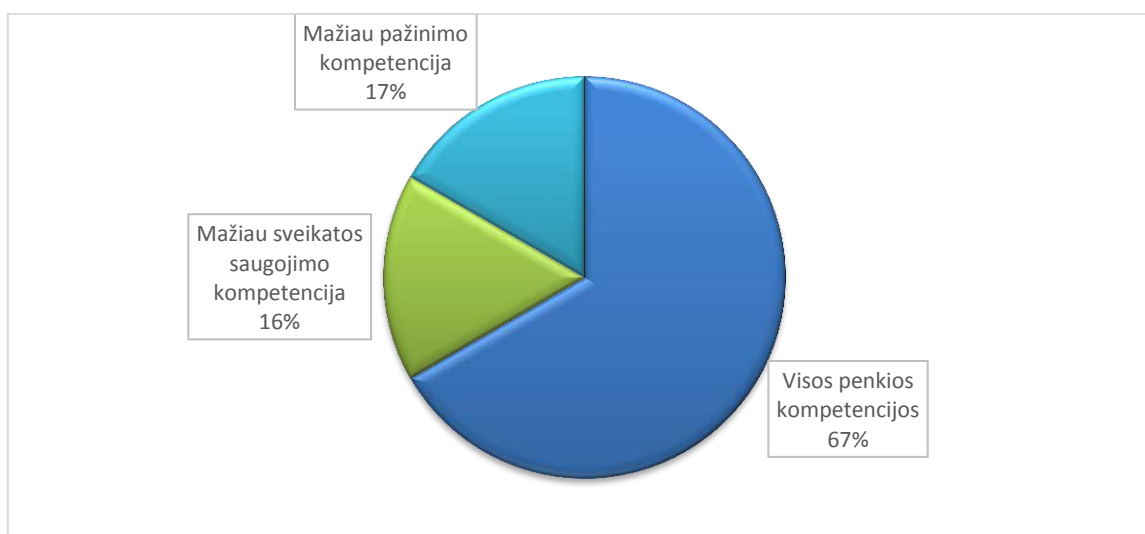
2.2. pav. Prioritetinė žaidimų grupė.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo dalyviai prioritetą teikia kūrybiniais žaidimams. Pedagogų teigimu, žaidimus su taisyklėmis jie integruoja į kūrybinius žaidimus.

Ketvirtuoju klausimu pedagogams „Kiek laiko jūsų grupės vaikai gali laisvai žaisti?“, siekta išsiaiškinti, kokią dalį priešmokyklinuko dienos ritme užima kūrybiniai žaidimai. Dalyvių atsakymai pasiskirstė panašiai. Viena iš apklaustųjų teigė, kad vaikai gali žaisti laisvai visą dieną: „nuo ryto iki vakaro gali laisvai žaisti“, bet šį laiką vis dėlto lemia dienos režimas. Kita nuomonė buvo, kad vaikai gali laisvai žaisti maždaug 30% viso darželyje praleidžiamo laiko, kad šis žaidimas dažniau vyksta po pietų ir tai taip pat priklauso nuo dienos režimo.

Apibendrinant galima teigti, kad, dalyvių nuomone, vaiko laisvų žaidimų laiką lemia dienos ritmas, suplanuotos veiklos. Nors pedagogai teigia, kad kūrybiniai žaidimai yra labai svarbūs, tačiau dienos ritmas lemia kiek laiko vaikai turės savo laisviems žaidimams.

Paklausus „Kokias kompetencijas vaikas įgyja žaisdamas kūrybinius žaidimus?“, dauguma respondentų atsakė panašiai, kad žaisdami kūrybinius žaidimus vaikai įgyja visas penkias kompetencijas: „pirmiausia paminėčiau socialinę kompetenciją, vaikai bendrauja, sveikatos saugojimo, savarankiškumo, pažinimo, meninę kompetenciją“. Du pedagogai išskyrė pažinimo ir sveikatos saugojimo kompetencijas, teigdami, kad šias kompetencijas žaisdami kūrybinius žaidimus vaikai lavina mažiau (žr. 2.3.3. paveikslą).



2.3. pav. Kūrybinių žaidimų metu įgyjamos kompetencijos.

Apibendrinant galima teigti, kad dauguma apklaustųjų mano, kad kūrybinių žaidimų metu įgyjamos visos kompetencijos.

Į klausimą „Kokių kompetencijų vaikai neįgyja žaisdami kūrybinius žaidimus?“ daugumos atsakymai buvo, kad vaikas žaisdamas kūrybinius žaidimus įgyja visas kompetencijas. Skirtingos nuomonės buvo dvi pedagogės, kurios teigė, kad pažinimo ir sveikatos saugojimo kompetencijos įgyjamos mažiau: „na, nematau, kad neįgyja. Gal mažiau pažintinę, bet įgyja praktiškai tai visas“.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo dalyvių nuomone, vaikai kūrybinių žaidimų metu įgyja visas kompetencijas. Mažiausiai, anot pedagogų, žaidimų metu pastebima sveikatos saugojimo bei pažinimo kompetencijų raiška.

Septintuoju klausimu „Papasakokite kokių gebėjimų tėvai tikisi, kad jų vaikas įgys priešmokyklinėje grupėje?“, siekta sužinoti tėvų lūkesčius leidžiant vaiką į priešmokyklinę grupę. Dauguma dalyvių teigė, kad tėvai vis dar tikisi, kad priešmokyklinėje grupėje vaikas bus mokomas rašyti, skaityti, skaičiuoti, kad veiklos grupėje vyksta pamokėlių pagrindai. Tačiau dauguma tėvų pamiršta socialinius įgūdžius. Apie laisvus žaidimus dažniausiai neklausia. Penkios pedagogės teigė, kad tėvai yra informuojami apie laisvų žaidimų svarbą: „apie laisvus žaidimus susirinkimų metu mes dažnai tėvus informuojame, kad laisvas žaidimas ugdo visapusiškai kūrybišką, atsakingą asmenybę“; „mes kiekvieną dieną su tėvais kalbamės, ką vaikai veikė, kaip jie veikė, ką jie tuose savo žaidimuose išmoksta ir, kad per tuos žaidimus mes ir ugdome tas visas kompetencijas ir žinias įgyja“. Viena dalyvė teigė supažindinanti tėvus su „negrąžiais“ vaikų žaidimais ir „su jų pagalba stengiasi nukreipti vaiką tinkama linkme“.

Apibendrinant galima teigti, kad nors auklėtojos ir stengiasi informuoti tėvus apie žaidimų svarbą, tėvai vis dar tikisi, kad priešmokyklinę grupę baigęs vaikas gebės skaityti, rašyti ir skaičiuoti, o socialiniams įgūdžiams pirmenybės neteikia.

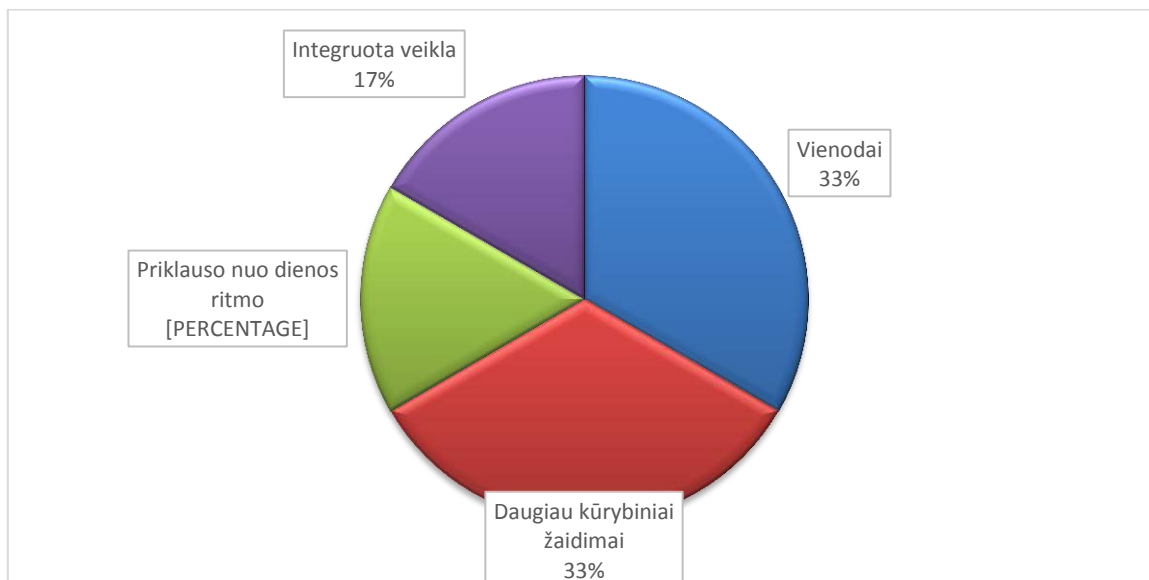
Paklausus „Ar teko išgirsti pastabą, kad vaikas per mažai mokomas?“ tik du dalyviai teigė sulaukę pastabų „be abejonės teko, nes dar dažnas tėvelis įsivaizduoja, kad vaikai galėtų sėdėti kaip mokykloje prie stalų ir atlikti užduotis“. Vienas dalyvis, nors pastabos ir nesulaukė, teigė žinantis tėvų lūkesčius, kad vaikas kuo daugiau išmokyti. Visi apklaustieji tvirtino, kad jei pažinimo kompetenciją priešmokyklinėje grupėje ugdytų tik žaidimais, tėvai nesuprastų ir pradėtų klausinėti „o jūs tik žaidžiat?“. Viena dalyvė teigė, kad yra susiformavusi nuomonė, jog žaidimų pasiruošti mokyklai tikrai neužtenka.

Apibendrinant galima teigti, kad tėvai neįsivaizduoja kūrybinių žaidimų kaip pažinimo kompetencijos ugdymo/-si metodo. Tėvų lūkesčiai vis dar siejami su vaiko išmokimu rašyti, skaityti skaičiuoti, o žaidimą jie supranta kaip laisvalaikio praleidimo būdą.

Į klausimą „Kaip jūsų grupės vaikų tėvai supranta pažinimo kompetencijos turinį?“, dauguma dalyvių atsakė, kad tėvai supranta pažinimo kompetencijos turinį kaip skaitymą, rašymą, kad viskas būtų orientuota į žinias, kurios bus reikalingos mokykloje: „pažinimo kompetenciją jie irgi įvardina kaip skaičiavimo, raidžių žinojimą, skaitymą knygų“; „tėvai tikisi, kad vaikas bus žingeidus, turės norą domėtis, ieškos informacijos įvairiose knygose, stebės ir žiūrės filmukus pažinimo kompetencijai praplėsti“; „tėvai turinį dažniausiai supranta kaip gebėjimą skaityti, rašyti, skaičiuoti“.

Apibendrinant galima teigti, kad tėvų supratimas apie pažinimo kompetencijos turinį yra siauras. Pažinimo kompetenciją tėvai supranta kaip būtinų mokyklai gebėjimų (rašymo, skaičiavimo, skaitymo) įgijimą.

Dešimtuoju klausimu „Kokiu santykiu jūsų grupėje vyksta laisvi žaidimai ir ugdomosios veiklos?“ siekta išsiaiškinti, ar pedagogai kūrybinius žaidimus supranta ir taiko kaip pažinimo kompetencijos ugdymo/-si metodą. (žr. 2.3.4. paveikslą).



2.4. pav. Kūrybinių žaidimų ir žaidimų su taisyklėmis santykis.

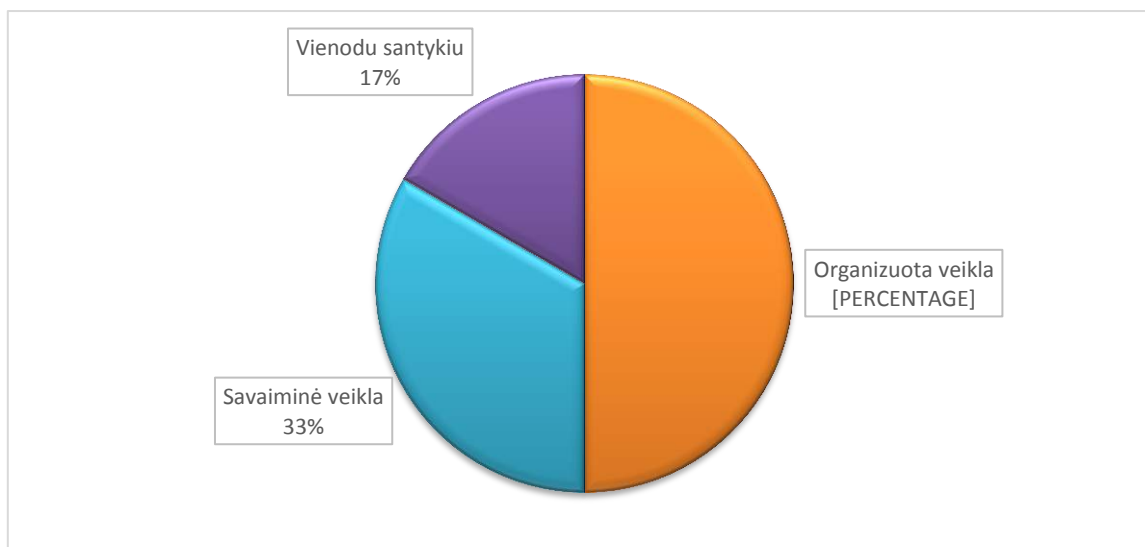
Dauguma apklaustųjų teigė, kad pirmenybę teikia kūrybiiniams žaidimams. Pedagogai neįvardija kūrybinio žaidimo kaip ugdomosios veiklos: „tiesiog šiaip kadangi priešmokyklinė grupė labiau orientuojamės į ugdomasias veiklas, vaikams lieka laiko ir laisviems žaidimams“; „Vienodai. Penkiasdešimt procentų ugdomosios veiklos ir laisvi žaidimai“. Vienas tyrimo dalyvis teigė, kad kūrybiniai žaidimai integruoti į ugdomasias veiklas.

Apibendrinant galima teigti, kad nors dalyviai ir žino kūrybinių žaidimų svarbą, tačiau neišskiria jų kaip ugdomosios veiklos.

Į vienuoliktąjį klausimą „Kokius vaikų pasiekimus ir daromą pažangą pastebite kūrybinių žaidimų metu?“ dalyviai įvardino tokius pasiekimus kaip savarankiškumą, problemų sprendimą, pagalbą draugui. Taip pat teigė, kad vaikai tampa kūrybiškesni, turtingėja jų žodynas. Dauguma apklaustųjų teigė, kad pastebi pažangą visose penkiose ugdytinose kompetencijose, padarytą pažangą fiksuoja. Tik viena pedagogė teigė, kad kūrybinių žaidimų metu įgytinos vaikų pažangos nefiksuoja.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo dalyviai stebi ir fiksuoja vaikų daromą pažangą. Labiausiai akcentuojamos žaidimų metu įgyjamo socialinė, komunikavimo kompetencijos. Pažinimo kompetencijos įgyjamos kūrybinių žaidimų metu nepastebi ir pedagogai.

Dvyliktuoju klausimu „Kada vaikų pažanga pastebima labiau: organizuotoje veikloje ar laisvų žaidimų metu?“ siekta nustatyti, kokiam vaikų veiklos tipui pedagogai teikia pirmumą vertinant vaikų daromą pažangą (žr. 2.3.5. paveikslą).



2.5. pav. Prioritetinis veiklos tipas vertinant vaikų daromą pažangą.

Dauguma dalyvių teigė, kad organizuotų veiklų metu vaikų daroma pažanga pastebima labiau, kadangi jų metu vaikas labiau susikaupia ir geba atsiskleisti. Dalyvė teigė, kad organizuotų veiklų metu „galima atkreipti dėmesį, kokių spragų vaikas turi ir jas tobulinti“. Dalyvės teikusios prioritetą laisviems žaidimams teigė, kad jų metu pažanga pastebima labiau, kadangi vaikas nejaučia įtampos atsakyti teisingai, nereaguoja į draugų reakcijas, labiau atsiskleidžia ir lengviau pastebėti pažangą.

Apibendrinant galima teigti, kad dalyviai organizuotą veiklą laiko prioritetiniu veiklos tipu. Pedagogų inicijuotos veiklos metu, tyrimo dalyvių manymu, vaikų daroma pažanga pastebima labiau nei laisvų žaidimų metu. Tai prieštarauja teiginiui, jog prioritetas skiriamas ne žaidimams su taisyklėmis, bet kūrybiniam žaidimui, kas leidžia manyti, jog pedagogai gerai išmano, kaip turėtų būti, bet praktikoje tai taiko ne visada.

Išvados

1. Pažinimo kompetencija suprantama kaip vaiko domėjimasis viskuo, kas yra aplink, gebėjimas sutelkti dėmesį, samprotauti, kritiškai mąstyti. Pažinimo kompetencija priešmokykliniame amžiuje ugdoma skatinant vaikus eksperimentuoti, atrasti, reflektuoti, vertinti, apibendrinti, išskylaujant, stebint, kuriant, žaidžiant. Žaidimai skirstomi į dvi pagrindines grupes – kūrybinius ir su taisyklėmis. Šešiais gyvenimo metais vaikas vis dar nori žaisti, džiaugiasi vaikystėje, tačiau atsiranda ir didžiulis noras eiti į mokyklą, išryškėja pažintiniai motyvai. Šiuos naujus vaikų poreikius priešmokykliniame amžiuje rekomenduotina realizuoti per žaidimus.
2. Tyrimo rezultatai atskleidė: ugdymo/-si metodų pasirinkimą lemia vaikų skaičius grupėje. Ugdymo procesas, dažniausiai, vyksta grupelėmis arba individualizuojant veiklas pagal vaikų poreikius. Nors tyrimo dalyviai teigia prioritetą teikiantys kūrybiniai vaikų žaidimai, tačiau pažymi, kad pedagogo organizuotos veiklos metu, vaikų daroma pažanga išryškėja labiau nei laisvų žaidimų metu. Pedagogai žino kūrybinių žaidimų svarbą, tačiau neįvardija jų kaip ugdomosios veiklos. Žaidimus su taisyklėmis pedagogai integruoja į kūrybinius vaikų žaidimus, tačiau kiek laiko liks laisviems vaikų žaidimams lemia suplanuotos veiklos. Nors pedagogai teigia, kad kūrybiniai žaidimai yra labai svarbūs vaiko ugdymui/-si, tačiau kiek laiko vaikai galės laisvai žaisti lemia dienos ritmas, organizuota veikla. Pedagogai stengiasi informuoti tėvus apie žaidimų svarbą vaikui, tačiau tėvams svarbiausiai, ar priešmokyklinėje grupėje vaikas išmoks skaityti, rašyti, skaičiuoti, o socialiniams įgūdžiams pirmenybės neteikia. Kūrybinius žaidimus tėvai supranta kaip laisvalaikio praleidimo būdą, bet ne kaip ugdymo/-si metodą. Teiginių priešpriešos leidžia manyti, jog pedagogai gerai išmano, kaip turėtų būti, bet praktikoje tai taiko ne visada.

Literatūra

1. Babičienė V. (2005) Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-10-26]. Prieiga per internetą: <http://www.kaunokolegija.lt/wp-content/uploads/2012/05/Taikomieji-tyrimai-2014.pdf>

2. Barvydienė V., Kasiulis J. (2001) Vadovavimo psichologija. Kaunas: Technologija.
3. Birontienė Z. (2008). Priešmokyklinio amžiaus vaikų smulkiosios motorikos ugdymas. Klaipėda: KU leidykla.
4. Bitinas B. (2000). Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija
5. Brėdikytė M., Brandišauskienė A. (2014). Mįslingas vaikų žaidimas. [interaktyvus], [žiūrėta 2015- 10- 24] Prieiga per internetą: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2014-01-26-m-bredikyte-a-brandisauskiene-mislingas-vaiku-zaidimas/113074>
6. Duoblienė L. (2006). Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius: Tyto Alba.
7. Gerčienė – Leonienė A., Ragauskienė I., Baltakienė J. (2011). Ikimokyklinukų kompetencijų ugdymas. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-10-24]. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/bendri-straipsniai/ikimokyklinuku-kompetenciju-ugdymas/11119>
8. Grinevičienė N. (2002). Vaikystės žaidimai. Kaunas: Šviesa.
9. Jovaiša L. (2007). Enciklopedinis edukologijos žodynas. Vilnius: Gimtasis žodis.
10. Juodaitytė, A., Malinauskienė, D., & Šiaučiulienė, R. (2015). Žaidimas kaip vaiko kūrybos ir gyvenimo filosofija. Pedagogika, 18(2). [interaktyvus], [žiūrėta: 2015-12-26]. Prieiga duomenų bazėje: <http://pedagogika.leu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/201>
11. Jucevičienė, P., & Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. Socialiniai mokslai, 1(22), 44-50. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-11-29]. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04-2000~1367166612843/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
12. Kievišas J., Gaučaitė R. (2000). Vaiko veikla meninio ugdymo procese. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
13. Kochanskienė A. (2011). Žaidimas – svarbiausias ugdymo (si) veiksnys. Kaunas
14. Kochanskienė A., Sadauskienė R. (2011). Kvalifikacijos tobulinimo nacionalinio lygmens programa ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas įgyvendinančių institucijų auklėtojams ir pedagogams: į vaiką orientuoto ugdymo (si) praktinio realizavimo kompetencijų tobulinimas. Kaunas
15. Kochanskienė A., Sadauskienė R., Grinevičiūtė L. (2014) Tėvų ir pedagogų požiūris į pažintinės kompetencijos ugdymą/-si priešmokyklinio amžiaus grupėje. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-12-15] prieiga duomenų bazėje: https://www.researchgate.net/profile/Evanthia_Synodi/publication/277372040_playfulness/links/5569bed708aecccd77739fb11.pdf#page=64
16. Marsh, J. Vaikystė, kultūra ir kūrybiškumas: literatūros apžvalga. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-11-20]. Prieiga duomenų bazėje: <http://www.kurybinespartnerystes.lt/admin/spaw2/uploads/files/kp/6.%20CCE.%20J.%20March.%20Vaikyst%C4%97.%20kultura%20ir%20kurybiskumas.pdf>
17. Monkevičienė O. (2004). Priešmokyklinio ugdymo turinio įgyvendinimas. Metodinės rekomendacijos. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
18. Monkevičienė O., Glebuvienė V. S., Stankevičienė J., Mazolevskienė A., Montvilienė S., Jonilienė M., Kerulienė I., Mauragienė V., (2011) Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams. Klaipėda: Klaipėdos banga.
19. Neifachas S. (2008). Vaikų ugdymas darželyje: dabarties ir ateities perspektyva. Vilnius: Ciklonas.
20. Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa (2014). [interaktyvus], [žiūrėta 2015-10-24] Prieiga per internetą: [https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa\(3\).pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa(3).pdf)
21. Rodaris D. (2001). Fantazijos gramatika. Kaunas: Šviesa.
22. Vaivadienė E. (2012) Pažinimo kompetencijos ugdymo pavyzdžiai. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-12-20]. Prieiga per internetą: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eQAKvKcx6ToJ:www.upc.smm.lt/ugdymas/pagrindinis/rekomendacijos/failai/technologijos/Pa%25C5%25BEinimo_kompetencijos_ugdymo_pavyzd%25C5%25BEiai.doc+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=us

DEVELOPMENT OF PRE-PRIMARY AGED CHILDREN'S COGNITIVE COMPETENCE BY CREATIVE GAMES

Summary

Relevance of the paper. Pre-school education is one of the first stages of education. Lifelong learning usually starts from this stage. Goal of pre-school education is to ensure child's personality development, to educate an active, self-confident and with strong cognitive motivation child and to ensure his/her further education / learning at school. In present-day understanding, the goal of pre-school education is not just to teach children to read, write and count. It is development and fostering child's physical and psychical powers, positive social and emotional experience acquisition, cognitive motivation and creativity stimulation. Cognitive competence is child's ability to focus attention, understand, memorize, reason, solve problems, and think critically; ability to apply various ways of world understanding: observe, ask questions, experiment, forecast, look for information. One of the present strategies that are emphasized in science of education for cognitive competence education is educating children by using games, active activities. However, according to V. Babičienė (2005), parents of pre-primary aged children still hope that in this group the future first-graders will be taught to read, write, count and don't understand that new knowledges can be gained differently – by using free creative games, experiments, discoveries.

Aim of the paper: to examine development of pre-primary aged children's cognitive competence by creative games.

Objectives of the paper: theoretically and practically justify development of pre-primary aged children's cognitive competence by creative games.

Methods: analysis of scientific literature; survey (orally) - semi-structured interview.

The results of research revealed that education process usually takes place in little groups or by individualizing activities according to a child's needs. Participants of the research say that they give priority to creativity games and emphasize that children's progress is more visible in educator's organized activities than in creative games. Educators are aware of the importance of creative games, but they don't specify them as an educational activity. Educators integrate games with the rules into creative games, but how much time children will have for free creative games depend on the organized activities. Educators try to inform parents about the importance of games for children, but parents still hope that in pre-school education groups children will learn to read, write and count, but they don't keep social abilities as a priority. Parents treat creative games as leisure activities, but not as a method of education / learning. Concerning contradiction of statements, it can be said that educators have a good understanding about how it should be, but in practice they don't always use it.

IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGŲ PEDAGOGŲ IR TĖVŲ BENDRADARBIAVIMAS

Renata Kondratavičienė

Vilniaus kolegijos Pedagogikos fakultetas

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjamos ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo galimybės bei svarba ugdymo praktikoje. Pristatomi empirinio tyrimo rezultatai ir jų analizė, kuri atskleidžia, jog glaudžiai bendradarbiaujant ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogams ir tėvams, tėvams yra suteikiama aktualiausia informacija ne tik apie vaikų ugdymo rezultatus, bet aptariami vaiko elgesio, sveikatos klausimai. Ikimokyklinio ugdymo pedagogai praktikoje dažniau naudoja tradicinius bendradarbiavimo su tėvais metodus nei šiuolaikinius, tačiau pedagogai suinteresuoti bendradarbiauti su ugdytinių tėvais šiuolaikinėmis bendradarbiavimo priemonėmis, bet tam pedagogams reikalingi kompiuterinio raštingumo kursai.

Prasminiai žodžiai: ikimokyklinis ugdymas, pedagogas, tėvai, vaikai, bendradarbiavimas.

Įvadas

Gilinantį į šeimos ir ikimokyklinio ugdymo pedagogų bendradarbiavimą, išryškėja nemažai probleminių aspektų. Pastebima, kad tėvams ir pedagogams trūksta žinių apie pozityviuosius vaikų ugdymo metodus, kurie padėtų pastebėti vaikų ugdymo problemas, rasti probleminių situacijų sprendimus ir atsakyti į nemažai išskylančių klausimų dėl vaiko ir šeimos gerovės. Jeigu reikiamos žinios pasiektų tėvus ir pedagogus anksčiau, kai vaikų imlieji raidos periodai yra nepasibaigę, tai leistų reikiamas žinias pritaikyti laiku ir vaikams netektų patirti sunkių išgyvenimų dėl tėvų ar ugdytojų padarytų vaikų ugdymo klaidų (Burvytė, 2013). Ugdymo įstaigos pedagogų ir šeimos bendradarbiavimo svarba yra minima Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme (2011, 5skr. 47,49 str.), Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų ugdymo programose (2015: 28), Lietuvos Švietimo koncepcijoje (2013: 8-13), Lietuvos Respublikos Konstitucijoje (38 - 41 str.), Lietuvos švietimo gairėse. Šiuose dokumentuose teigiama, kad tėvai turėtų bendradarbiauti su ikimokyklinės ugdymo įstaigos vadovu, kitu švietimo teikėju, auklėtojomis, kitais specialistais, teikiančiais specialiąją, psichologinę, socialinę pedagoginę, specialiąją pedagoginę pagalbą, sveikatos priežiūrą, sprendžiant vaiko ugdymo klausimus. Tėvų, kaip socialinių partnerių ir bendruomenės narių, vaidmenis ir jų raišką ikimokyklinėje įstaigoje tyrinėjo Stonkuvienė, G., Ilginienė, G., & Lukavičienė, V. (2015). S. Burvytė (2013) gilinasi į šeimos ir ikimokyklinio ugdymo institucijų bendradarbiavimą, skatinant tiek pedagogų, tiek tėvelių pozityviosios tėvystės idėjas. A. Juodaitytė (2001) atkreipė dėmesį į tai, kad, siekiant vaiko gerovės ir kokybiško jo ugdymo, ikimokyklinio ugdymo įstaiga ir šeima turi tapti dviem nuolat sąveikaujančiomis ir viena kitą papildančiomis socialinėmis ir edukacinėmis sistemomis. Anot F. Ivanauskienės (2002), bendradarbiavimo veiklos specifika skatina analizuoti ir vertinti kiekvieną savo veiklos etapą nuolat. Esant konstruktyviam bendradarbiavimui su pedagogais, tėvai išsiaiškina vaiko galimybes ir gabumus, įtrauks jį į interesus atitinkančią veiklą, ieškos vaiko ir jo bendraamžių ryšio (Leliūgienė, 1997), taps aktyvia mokyklos bendruomenės dalimi (Dobranskienė, 2002). Apie abipusio bendradarbiavimo veiksmingumą rašė lietuvių autoriai: F. Ivanauskienė (2000), R. Dobranskienė (2002), R. Kontautienė (2000), S. Dapkienė (2003). Apie Pozityvaus bendravimo įtaką tinkamam vaikų elgesiui ugdyti rašė Bruneikienė (2009). Tėvų ir mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą sprendžiant smurtinio elgesio problemas mokykloje tyrinėjo užsienio autoriai Drolet, M., Paquin, M., & Soutyrine, M. (2006), skatinant informacinį raštingumą tyrinėjo Kong, S. C., & Li, K. M. (2009).

Pedagogams ir tėvams ir būtina bendradarbiauti, nuolat keistis informacija apie tai, ką sužinojo, stebėdami vaikus, siekiant užtikrinti harmoningas vaiko raidos sąlygas. Pedagogai raginami suteikti daugiau įgaliojimų tėvams, ieškoti netradicinių darbo su tėvais metodų, skatinami kurti įvairias užimtumo, prevencines programas, į kurias būtų įtraukiami ir vaikų tėvai. Atsiradus naujoms informacijos technologijoms, pedagogai skatinami ieškoti ir taikyti įvairesnius bendradarbiavimo būdus.

Atsižvelgiant į temos aktualumą, formuluojama tyrimo **problema** – kokie yra ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo būdai?

Tyrimo objektas – ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas.

Darbo tikslas – išryškinti ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo būdus.

Tyrimo uždaviniai:

1. Pateikti pedagoginio bendradarbiavimo sampratą ikimokyklinio ugdymo praktikoje.
2. Išskirti pedagoginio bendradarbiavimo būdus.
3. Nustatyti pedagoginio bendradarbiavimo formas.

Hipotezė: ikimokyklininio ugdymo įstaigų pedagogai bendradarbiauja su tėvais naudodami įvairius bendradarbiavimo būdus.

Tyrimo metodai: Mokslinės literatūros analizė, anketinė apklausa, statistinių duomenų analizė ir apdorojimas.

1. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas

Ikimokyklinio ugdymo tikslas – atsižvelgiant į vaiko prigimtines galias, jo individualią patirtį, vadovaujantis raidos dėsningumais, padėti vaikui išsiugdyti savarankiškumo, sveikos gyvensenos, pozityvaus bendravimo su suaugusiais ir vaikais, kūrybiškumo, aplinkos ir savo šalies pažinimo, mokėjimo mokytis pradmenis (ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas).

Tėvai – svarbiausi vaikų ugdytojai. Jie yra atsakingi už vaiko gerovę, sveikatą ir kokybišką ugdymą, dalyvauja vaiko ugdymo ikimokyklinėse grupėse procese kaip partneriai. Su tėvais tariamasi dėl jų vaikų ugdymo tikslų, ugdymosi rezultatų, turinio, ugdymo proceso organizavimo, atsižvelgiama į jų lūkesčius bei individualias vaikų galias ir skirtingą ugdymosi patirtį. Ugdymo įstaigose pripažįstami ir gerbiami šeimų kultūriniai ir socialiniai skirtumai.

Pedagogų profesionalumas – pagrindinė kokybiško ikimokyklinio ugdymo sąlyga. Palanki ikimokyklinio ugdymo auklėtojo, meninio ugdymo pedagogo ir kitų pedagogų bei specialistų sąveika su vaiku turi lemiamą įtaką gerai vaiko savijautai ir jo įgyjamai patirčiai. Ikimokyklinio ugdymo auklėtojas sprendimus dėl vaikų ugdymosi rezultatų, turinio ir jo organizavimo, vaikų pasiekimų vertinimo priima kartu su tėvais, kitais ugdymo įstaigos pedagogais ir specialistais. Pedagogai bei specialistai reflektuoja vaikų ugdymo kokybę bei veiksmingumą, vertina vaikų ugdymosi pasiekimus bei numato tolesnio ugdymo uždavinius.

Siekiant analizuoti šeimos ir ikimokyklinių ugdymo įstaigų bendradarbiavimo skatinimą, svarbu apibrėžti bendradarbiavimo sąvoką, kuri padėtų aiškiau suvokti ir išryškinti esminius dalykus. Bendradarbiavimas suprantamas, kaip darbas kartu sutelkiant intelektines jėgas, padedant vienas kitam, susivienijant, veikiant kartu (DLKŽ, 2006). Bendradarbiavimo terminas nėra aiškiai nustatytas, todėl įvairūs mokslininkai skirtingai interpretuoja bendradarbiavimo sampratą, pateikia skirtingus apibrėžimus. Bendradarbiavimo pagrindą sudaro bendravimas ir veikla ugdymo procese.

„Bendravimas – žmogaus socialinės būties forma, pasireiškianti kontakto tarp žmonių užmezgimu ir palaikymu, draugystė, partnerystė; keitimasis informacija, patirtimi, jos turtinimas naudojantis žodiniais ir nežodiniais ženklais (signalais)“ (Jovaiša 2007: 18). Želvio (2007: 18) nuomone, bendravimas tai prasminga tarpusavio sąveika tarp dviejų ar daugiau žmonių. Lekavičienė, Vasiliauskaitė, Antinienė, Almonaitienė (2010: 34) išskiria du bendravimo tipus: vidinį ir išorinį. Jos apibūdina vidinį bendravimą, kaip bendravimą su pačiu savimi. Galima manyti, kad tai savo paties pamąstymai, įvairios svajonės bei mintys, o išorinį kaip bendravimą su kažkuo, esančiu už mūsų asmenybės ribų. Nuo gebėjimo bendrauti priklauso sėkmė daugelyje profesinės veiklos sričių. Dažnai gebėjimas bendrauti vertinamas ne mažiau kaip dalykinės žinios ar profesiniai įgūdžiai. Pedagogams bendravimas yra tarsi „darbo įrankis“, kuris padeda daryti stipresnį poveikį auklėtiniams, taip pat įgyti jų ir tėvų pasitikėjimą. Iš pedagoginės pusės bendravimą galime apibūdinti, kaip svarbiausią ugdymo procesą, pagrindą, kuris yra svarbus vaiko socializacijai. Pedagogai teigia, kad bendravimas formuoja socialinę patirtį, skatina psichinį ir fizinį vystymąsi. Bendraudamas su šeimos nariais, vaikas įgyja pirmuosius socializacijos įgūdžius. Turėdami gerus bendravimo įgūdžius galime pasiekti sėkmingą bendradarbiavimą. Ugdymo procese ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogų bendravimas su šeima tai ne tik priemonė bendrai veiklai aptarti, bet ir bendradarbiavimo tikslas. Pedagogai ir tėvai bendradarbiaudami atlieka funkcijas, susijusias su bendra veikla – ugdymu. Jų bendravimas arba sąveika yra susijusi su tam tikros veiklos rūšių aspektais: darbo, pažinimo ir bendravimo. Tai padeda pedagogams ir tėvams pažinti vienas kitą, planuoti, organizuoti, realizuoti ir kontroliuoti bendrą veiklą. Šiuo atveju, tai priemonė bendradarbiavimo tikslui pasiekti, ieškoti naujų būdų, kaip įtraukti šeimą į vaiko ugdymo procesą. Tėvai turi tapti pedagogų partneriais.

Glaudus bendradarbiavimas tarp ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų ir šeimos skatina gerą ugdytinio šeimos pažinimą, įskaitant šeimos vertybines nuostatas, socialinę šeimos aplinką. Anot Berns (2009), šeima yra pirmoji ir pagrindinė vaiko asmeninių ir visuomeninių dorybių mokykla. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai bendradarbiaudami su šeima pasikeičia informacija, įvairiomis veiklomis, ugdymo metodais. Pagrindinis šeimos ir ikimokyklinių ugdymo įstaigų bendradarbiavimo pagrindas – vaikas, jo gerovė ir jo harmoninga raida. Taigi tiek pedagogai, tiek tėvai turi vadovautis tomis pačiomis ar panašiomis vertybėmis ir siekti tų pačių tikslų – sukurti vaiko harmoningai asmenybės raidai tinkamą aplinką. Išskiriant tėvų ir ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų bendradarbiavimą, siejama su tinkama vaiko globa, efektyvia pagalba ir išmintinga kontrole, siekiant, kad būtų patenkinti vaiko psichologiniai, fiziniai, socialiniai, intelektiniai ir dvasiniai raidos poreikiai (remiantis pozityvaus ugdymo principais), kad

būtų užtikrinta harmoninga raida. Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogai bendradarbiauja su tėvais ne tik vaikų ugdymo klausimais, bet kartu nukreipia tėvus į pozityviosios tėvystės kursus (Burvytė, 2013).

Apibendrinus skirtingų autorių bendradarbiavimo sampratą, galima teigti, bendradarbiavimas tai darbas kartu, siekiant bendro tikslo, rezultatų suvienijus jėgas. Bendradarbiaujant dalijamasi gerąja patirtimi, įspūdziais, profesine nuomone, kuriami projektai, programos, norint pasiekti bendro, geresnio rezultato.

2. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogų ir šeimos bendradarbiavimo formos

Ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenė ir šeima jungia tas pats ugdymo objektas – vaikas. Tėvai ir pedagogai siekia to paties tikslo – vaiko visapusiškos gerovės. Siekdami šio tikslo tiek vieni, tiek kiti renka įvairiausias bendradarbiavimo būdus. Tikslingai taikomi būdus pažadina vaikų smalsumą ir pažinimo džiaugsmą, aktyvina ir motyvuoja domėtis įvairiais dalykais.

Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (2012: 243) išskiriami šie tėvų įtraukimo į ugdymo procesą ir bendradarbiavimą būdai: „Pirmieji ryšiai su šeima, turėtų padėti šeimai susipažinti su vaikų darželio gyvenimu, auklėtoja bei grupe, kurią ruošiasi lankyti vaikas. Bendradarbiavimas su šeima, vaikui lankant darželį. Kasdieninis tiesioginis bendravimas su auklėtoja, padėjėja atvedant ir parvedant vaiką namo. Planuoti ir spontaniai pokalbiai su tėvais apie vaiką. Nuolatinis tėvų informavimas apie vaikų gyvenimą darželyje. Pedagogų pagalba tėvams. Padėti tėvams įvairiais vaiko ugdymo klausimais, kaupti informaciją apie vaiką ir duoti praktiškus patarimus, padėti spręsti įvairias problemas“. Norint pagerinti bendradarbiavimą, pirmiausia reikėtų siekti gero pedagogo pasirengimo ir gebėjimo bendrauti su šeima.

Tobulinant bendradarbiavimo su tėvais įgūdžius atsiranda vis įvairesnės ir efektyvesnės bendradarbiavimo su tėvais būdų galimybės:

- Formalūs bendradarbiavimo metodai: apsilankymas šeimoje, susirinkimai, tėvų lankymasis grupėje, padėkos tėvams, individualūs pokalbiai su tėvais, veikla šeimos kambaryje.
- Neformalūs bendradarbiavimo metodai: atvedant ir pasiimant vaikus, žinutės, užrašų knygutės, skelbimo lentos, informaciniai laišakai, anketinės apklausos, vaikų darbų parodos, tėvų dalyvavimas šventėse bei ekskursijose.

Jensen (1999) siūlo įtraukiant tėvus į ugdymo įstaigos veiklą naudoti mokyklos medžiagą, pasitelkti kitų pedagogų patirtį, gyvenamosios vietovės (miesto, miestelio, kaimo, apylinkės, rajono) medžiagą, pedagoginius žurnalus, pedagogines televizijos programas, informacinius leidinius.

Pasak Rūgevičienės (2008: 42), sparčiai keičiasi gyvenimo sąlygos, dėl šios priežasties nėra paprasta bendradarbiauti su nuolat skubančiais tėvais. Gyvenimo tempas diktuoja įvairius bendradarbiavimo metodus. Tad dažnai pokalbiai su tėvais, tapę tradiciniais - tėvų susirinkimai, šventės ir kt. - neduoda norimo rezultato. Reikia nuolat ieškoti patrauklesnių, naujesnių ir aktyvesnių bendradarbiavimo metodų tarp pedagogų ir tėvų. Šiuolaikinių tėvų jau nebetenkina tradiciniai, patikrinti laikmečio bendradarbiavimo metodai. Reikia atsižvelgti į tai, kad yra pasikeitusios žmonių vertybinės nuostatos, tradicijos, taip pat ir pats požiūris į bendradarbiavimą. Informacinių technologijų kaita skatina tėvus ir pedagogus bendrauti dalijantis informacija elektroniniu paštu, mobiliuoju telefonu, interneto svetainėse, socialiniuose tinkluose, pokalbių programomis. Dudzinskienė, Kišonienė, Luneckienė, Žičkienė, (2008: 66) teigia, kad dabartinis gyvenimas neišsivaizduojamas be informacinių kompiuterinių technologijų. Jos naudojamos ne tik kasdieniniams, individualiems poreikiams tenkinti, bet ir ikimokyklinio ugdymo įstaigose, pedagoginei veiklai gerinti. Priklausomai nuo pedagogo požiūrio, galimybių bei motyvacijos tobulėti, IKT gali tapti puikiu pagalbiniu darželio veikloje, nes suteikia plačias galimybes vaikams ir suaugusiesiems bendradarbiauti ir bendrauti, įvairina pedagoginį procesą, padaro ugdymą įdomesnį.

Taikydamas IKT ikimokyklinio ugdymo pedagogas gali virtualiai bendrauti su ugdytinių tėvais internetu bei konfidencialiai aparti vaiko psichologines, adaptacijos bei elgesio problemas, sėkmę ar nesėkmę; organizuoti virtualius tėvų susirinkimus; savo grupės svetainėje atidaryti forumą grupės vaikų tėvams; ruošti standus apie tėvų teises bei pareigas; kurti lankstinukus, atmintines; rengti elektroninius aplankus; anketuoti tėvus bei atlikti statistinę analizę ((Kondratavičienė, 2012).

Apibendrinant galima teigti, kad nuo tinkamai pasirinkto bendradarbiavimo metodo priklauso santykių efektyvumas, tačiau visų priemonių tikslas yra informuoti tėvus apie ugdymo turinį ir kryptį. Taigi ne tiek svarbu, koks bendradarbiavimo metodas bus pasirinktas, svarbiausia yra tai, kad jie būtų priimti abiem pusėms ir be jokios abejonės teiktų naudą vaikui.

3. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogų ir šeimos bendradarbiavimo metodų tyrimo analizės rezultatai

3.1. Tyrimo metodai ir organizavimas

Siekiant nustatyti *kokia yra glaudaus tėvų ir pedagogų bendravimo ir bendradarbiavimo nauda vaikui; kas lemia sėkmingą šeimos ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogo bendradarbiavimą; kokie bendravimo metodai dažniausiai naudojami tėvų informavimui apie vaiko ugdymosi ir lavinimosi poreikius, pasiekimus, problemas, laimėjimus* buvo atlikta mokslinės literatūros šaltinių analizė bei atliktas kiekybinis tyrimas. Pasak Kardelio (2002: 68), mokslinės literatūros šaltinių analizė turi didelę naudą planuojant tyrimą, o anketinė apklausa, pasak Kaffemanienės (2006), padeda išsiaiškinti požiūrį, nuomonę, nuostatas apie nagrinėjamą problemą. Į anketos klausimus atsakė 127 ikimokyklinio ugdymo pedagogai. Anoniminę elektroninę anketą sudarė 13 klausimų: kur respondentai galėjo įvertinti ir pagrįsti tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo edukacinėje veikloje svarbą bei efektyvių bendradarbiavimo formų įvairovę.

3.2. Tyrimo rezultatai

Tyrimas atskleidė, kad 22 proc. pedagogų mano, kad tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas turi įtakos vaiko ugdymui, individualiai bendraujant yra labiau susipažįstama su šeima, jos vertybinėmis nuostatomis, socialine šeimos aplinka (16 proc.), atsiranda galimybė priimti bendrus sprendimus (15 proc.), bendra veikla suartina tėvus ir pedagogus (14 proc.), bendra veikla suartina tėvus ir vaikus (13 proc.), tėvai ir pedagogai jaučiasi partneriais (13 proc.) bei suvienodinami reikalavimai (8 proc.). Galima teigti, kad yra svarbu ugdant vaiką glaudus tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas.

Beveik pusė (43 proc.) tiriamųjų mano, kad sėkmingą šeimos ir ikimokyklinės ugdymo įstaigos pedagogų bendradarbiavimą lemia geri šeimos ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenės santykiai, trečdalis (32 proc.) respondentų mano, kad svarbiausia yra šeimos domėjimasis vaiko ugdymo(si) pažanga, treti (25 proc.) teigia, kad būtent Geri pedagogo gebėjimai įtraukti tėvus į vaiko ugdymo procesą yra pagrindas sėkmingam bendradarbiavimui. Respondentų atsakymai rodo, kad visi išvardyti požymiai yra svarbūs sėkmingam abiejų pusių bendradarbiavimui. Ikimokyklinio ugdymo pedagogų paklausus, kokiais būdais jie informuoja tėvus apie vaiko ugdymosi ir lavinimosi poreikius, pasiekimus, problemas, laimėjimus, atsakymai pasiskirstė taip: individualių pokalbių metu (25 proc.); pokalbio metu atvedant ir pasiimant vaiką (24 proc.); pasiekimų aplankuose (14 proc.); elektroniniu paštu (13 proc.); telefonu (12 proc.); SMS žinute (8 proc.); žinute socialiniame tinkle (3 proc.). Respondentų atsakymai rodo, tradiciniai informavimo būdai yra naudojami dažniau nei naudojant technologijas. Dauguma ikimokyklinio ugdymo pedagogų suteikia informaciją tėvams apie vaiką, jo ugdymosi rezultatus, elgesį, problemas ir laimėjimus tik esant reikalui (32 proc.); kasdien (26 proc.); kelis kartus per savaitę (23 proc.); kelis kartus per mėnesį (12 proc.); kelis kartus per pusmetį (7 proc.). Galima teigti, kad bendravimas tarp šeimos ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogų vyksta pakankamai dažnai. Daugumos ikimokyklinio ugdymo pedagogų manymu, tėvai galėtų daugiau dalyvauti ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje (53 proc.). Kad tėvai dalyvauja ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje pakankamai (20 proc.) ir nepakankamai (24 proc.) surinko vienodą atsakymų skaičių. Nedidelė dalis pedagogų akcentavo, kad tėvai visai nedalyvauja veikloje (3 proc.).

Kad tėvai noriai bendradarbiautų, jaustųsi laukiami ir vertinami ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, dažniausiai ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogai stengiasi šiltai ir nuoširdžiai bendrauti su šeima (29 proc.); organizuoja koncertus, šventes, parodas (23 proc.), stengiasi surasti tėvams priimtinausius bendravimo būdus (22 proc.); rengia įdomius tėvų susirinkimus (15 proc.); kviečiasi įvairių sričių specialistus (6 proc.); stengiasi, kad veiklas organizuotų patys tėvai (6 proc.). Galima teigti, kad didžiausia dalis pedagogų siekia patys organizuoti tokias veiklas, kurios būtų įdomios ir priimtinos tėvams ir jiems yra svarbu, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos organizuojamoje veikloje tėvai jaustųsi laukiami ir vertinami.

Gauti rezultatai parodė, kad su pedagogais daugiau linkę bendradarbiauti tie tėvai, kurių vaikai neturi problemų (28 proc.); aukštesnį socialinį statusą (17 proc.); aukštąjį išsilavinimą turintys tėvai (16 proc.). Vaikų, kurie turi specialiųjų poreikių (16 proc.); elgesio problemų (12 proc.); ugdymo problemų (11 proc.), tėvai bendradarbiauja su ikimokyklinio ugdymo pedagogais mažiau. Galima teigti, kad bendradarbiavimas yra pakankamai aktyvus su visais ikimokyklinio ugdymo įstaigą lankančių vaikų tėvais.

Dažniausiai tėvai norėtų gauti iš ikimokyklinio ugdymo pedagogų informacijos apie: vaiko ugdymą (31 proc.); vaiko elgesį (29 proc.); vaikų tarpusavio santykius (22 proc.); vaiko sveikatą (18 proc.). Tėvams yra aktualiausia informacija būtent apie vaikų ugdymo rezultatus, tačiau su ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogais aptariamai ir vaiko elgesio, sveikatos klausimai.

Atliktas tyrimas parodė, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogai naudoja tradicinius bendradarbiavimo su tėvais metodus tokius kaip tėvų susirinkimai (12 proc.); individualūs pokalbiai (11 proc.); skelbimai lentoje (10 proc.); vaikų darbų parodėlės grupėse, darželio mastu (9 proc.); bendros tėvų ir vaikų tradicinės šventės (9 proc.); bendri tėvų ir vaikų renginiai (8 proc.); grupių/darželio projektai (8 proc.); vaikų vertinimo aplankai (7 proc.); atvirų durų dienos (6 proc.); susirašinėjimas elektroniniu paštu (5 proc.); bendros tėvų ir vaikų išvykos (5 proc.); šeimos parodos (4 proc.); bendravimas su specialistais (4 proc.); tėvų pedagoginis

švietimas (3 proc.). Galima daryti išvadą, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogai naudoja įvairius tradicinius bendradarbiavimo su tėvais metodus. Atliktas tyrimas parodė, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogai bendraujdami su tėvais naudoja šiuolaikinius bendradarbiavimo metodus, tokius kaip: susirašinėjimas elektroniniu paštu (16 proc.); įstaigos interneto svetainė (16 proc.); stendiniai vaizdiniai pranešimai (11 proc.); teminiai lankstinukai, atmintinės (8 proc.); multimedijos pranešimai (7 proc.); vaikų grupės interneto svetainė (7 proc.); tėvų forumą grupės svetainėje (5 proc.); padėkos grupės interneto svetainėje (4 proc.); elektroniniai vaikų aplankai (3 proc.); spaudos pranešimai (3 proc.); apklausos internete (3 proc.); darželio laikraštis (3 proc.); veiklų kalendoriai grupės interneto svetainėje (3 proc.); virtualūs tėvų susirinkimai (2 proc.); videomedžiaga (1 proc.).

Akcentuojant interneto svetainių teikiamą naudą bendradarbiaujant su vaiko šeima, aktualu buvo išsiaiškinti ar ikimokyklinio ugdymo pedagogas turi savo asmeninę interneto svetainę. Didžiausia respondentų dalis neturi tokios galimybės (46 proc.); daugelis pedagogų neturi, bet nori turėti (34 proc.); ir tik penktadalis apklaustųjų pareiškė, kad turi asmenines ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogo interneto svetaines (20 proc.) ir naudoja ugdymo procese: dalinasi pedagogų parengta mokomąja medžiaga, rekomendacijomis, naudingomis nuorodomis, idėjomis. Didžioji dauguma apklaustųjų atsakė, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogo interneto svetainė ugdymo procese gali būti naudojama darbui su tėvais (45 proc.), pedagogų patirties sklaidai (32 proc.) bei darbui su vaikais (24 proc.). Galima teigti, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogai suinteresuoti bendradarbiauti su ugdytinių tėvais ir taikyti įvairias inovatyvias bendradarbiavimo priemones. Ikimokyklinio ugdymo pedagogai suinteresuoti bendradarbiauti su ugdytinių tėvais ir taikyti įvairias inovatyvias bendradarbiavimo priemones, tačiau jiems reikalingi tokie kompiuterinio raštingumo kursai: Interneto svetainės kūrimas ir administravimas (17 proc.); Internetinio bendravimo įrankių naudojimo (15 proc.); Vaiko pasiekimų elektroninio aplanko rengimas (7 proc.); Pristatymų, el. laikraščio rengimas (18 proc.); Interaktyvios lentos naudojimo (6 proc.); Interaktyvių priemonių, skaitmeninių pasakojimų, galvosūkių kūrimo (19 proc.); Tinkamų ugdomųjų informacinių resursų naudojimo (12 proc.); Tekstų, skaičiuoklių, grafikos programų naudojimo (6 proc.). Apibendrinant teigtina, kad glaudus tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas yra svarbu ugdant vaiką; sėkmingą šeimos ir ikimokyklinės ugdymo įstaigos pedagogų bendradarbiavimą lemia geri šeimos ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenės santykiai; bendravimas tarp šeimos ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogų vyksta pakankamai dažnai ir yra aktyvus, tačiau daugumos ikimokyklinio ugdymo pedagogų manymu, tėvai galėtų ir daugiau dalyvauti ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje; pedagogam svarbu, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos organizuojamoje veikloje tėvai jaustųsi laukiami ir vertinami; tėvams yra aktualiausia informacija būtent apie vaikų ugdymo rezultatus, tačiau su ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagoga aptariami ir vaiko elgesio, sveikatos klausimai.

Nors ikimokyklinio ugdymo pedagogai dažniau naudoja tradicinius bendradarbiavimo su tėvais metodus (tėvų susirinkimai; vertinimo aplankai; individualūs pokalbiai; skelbimai lentoje; darbų parodos; renginiai; projektai) nei šiuolaikinius (elektroninis paštas, įstaigos/grupės interneto svetainė; žinutė socialiniame tinkle ar telefonu; multimedijos pranešimai; apklausos internete; virtualūs tėvų susirinkimai), tačiau daugiau nei pusė turi arba nori turėti asmeninę ikimokyklinio ugdymo pedagogo interneto svetainę, kurią naudotų darbui su tėvais, pedagogų patirties sklaidai bei darbui su vaikais. Ikimokyklinio ugdymo pedagogai suinteresuoti bendradarbiauti su ugdytinių tėvais ir taikyti įvairias inovatyvias bendradarbiavimo priemones, tačiau jiems reikalingi tokie kompiuterinio raštingumo kursai: Interneto svetainės kūrimas ir administravimas; Internetinio bendravimo įrankių naudojimo; Vaiko pasiekimų elektroninio aplanko rengimas; Pristatymų, el. laikraščio rengimas; Interaktyvios lentos naudojimo; Interaktyvių priemonių, skaitmeninių pasakojimų, galvosūkių kūrimo; Tinkamų ugdomųjų informacinių resursų naudojimo; Tekstų, skaičiuoklių, grafikos programų naudojimo.

Išvados

1. Siekiant ugdyti visapusišką asmenybę, būtina šeimos ir ugdymo įstaigos pedagogų darni veikla, grįsta pasitikėjimu, pagarbos principais, atsižvelgiant pirmiausia į vaiko interesus. Nuo tinkamai pasirinkto bendradarbiavimo metodo priklauso santykių efektyvumas. Bendradarbiaujant dalijamasi gerąja patirtimi, įspūdžiais, profesine nuomone, kuriami projektai, programos, norint pasiekti bendro, geresnio rezultato.
2. Dažnai, aktyviai ir glaudžiai bendradarbiaujant tėvams ir pedagogams, tėvams yra suteikiama aktualiausia informacija ne tik apie vaikų ugdymo rezultatus, bet aptariami vaiko elgesio, sveikatos klausimai. Ikimokyklinio ugdymo pedagogai praktikoje dažniau naudoja tradicinius bendradarbiavimo su tėvais metodus nei šiuolaikinius, tačiau pedagogai suinteresuoti bendradarbiauti su ugdytinių tėvais ir

taikyti įvairias inovatyvias bendradarbiavimo priemones, bet tam reikalingi kompiuterinio raštingumo kursai.

Hipotezė, kad ikimokyklininio ugdymo įstaigos pedagogai bendradarbiauja su tėvais naudodami įvairias bendradarbiavimo formas, pasitvirtino iš dalies.

Literatūra

1. Berns, R.M. (2009). Vaiko socializacija, Kaunas: Poligrafija ir informatika.
2. Bruneikienė, B. (2009). Pozityvaus bendravimo įtaka tinkamam vaikų elgesiui ugdyti. *Žvirblių takas*, Nr. 2, p. 20–21.
3. Burvytė, S. (2013). Šeimos ir ikimokyklinių ugdymo institucijų bendradarbiavimas: pozityviosios tėvystės skatinimo aspektas. *Social Education / Socialinis Ugdymas*, 3(35), 122-136.
4. Dettmer, P., Dyck, N., Thurson, P. 2005. *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*. Boston: Person education,
5. Dobranskienė, R. (2004). Mokyklos bendruomenės vadyba. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
6. Drolet, M., Paquin, M., & Soutyrine, M. (2006). Building collaboration between school and parents: issues for school social workers and parents whose young children exhibit violent behaviour at school. *European Journal Of Social Work*, 9(2), 201-222.
7. Dudzinskienė, R., Kišonienė, R., Luneckienė, A., Žičkienė, D. 2008. *Į pagalbą mokytojui ir mokyklai*. Vilnius: VIA RECT.
8. Ivanauskienė, F. (2002). Pedagogo ir šeimos bendradarbiavimas: planavimo aspektai. Socialinis ugdymas: mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas II. Šiauliai.
9. Jensen, E. (1999). Tobulas mokymas. Vilnius: AB OVO.
10. Jovaiša, L. 2007. *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
11. Juodaitytė, A. (2001). Ikimokyklinio ugdymo sisteminė kaita Europos Bendrijos ir pokomunistinėse šalyse. *e. Acta Paedagogica Vilnensia*, 8.
12. Juodaitytė, A., Gaučaitė, R., Kazlauskienė, A. 2009. *Informavimas apie ikimokyklinį, priešmokyklinį ugdymą ir švietimo pagalbą*. Šiauliai: Lucilijus.
13. Kaffemanienė, I. 2006. *Negalės ir socialinės gerovės tyrimų metodologiniai aspektai. Metodinė priemonė bakalauro ir magistrantams*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
14. Kardelis, K. 2002. *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Technologija.
15. Kondratavičienė, R., Labunskienė, R. 2012. *Informacinių technologijų taikymas ikimokyklinio ugdymo pedagogo darbe. Informacinių technologijų taikymas švietimo sistemoje 2012: e. mokymosi patirtis, aktualijos ir perspektyvos* (ISSN 1822-7244), 1(2), 12– 26
16. Kong, S. C., & Li, K. M. (2009). Collaboration between school and parents to foster information literacy: Learning in the information society. *Computers & Education*, 52(2), 275-282. doi:10.1016/j.compedu.2008.08.004
17. Lekavičienė, R., Vasiliauskaite, Z., Antinienė, D., Almonaitienė, J. 2010. *Bendravimo psichologija šiuolaikiškai*. Vilnius: Alma littera.
18. Leliūgienė, I. (1997). Žmogus ir socialinė aplinka. Kaunas: Technologija.
19. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2014). Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas. Žiūrėta 2016 11 17 per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/uploads/files/dir795/dir39/dir1/1_0.php>.
20. Rūgevičienė, R. 2008. Netradicinių bendradarbiavimo formų įvairovė. *Jaunasis mokslininkas. Socialiniai mokslai*, 2: 19-21.
21. Stonkuvienė, g., ilginienė, g., & lukavičienė, v. (2015). Tėvų, kaip socialinių partnerių ir bendruomenės narių, vaidmenys ir jų raiška ikimokyklinėje įstaigoje. (Lithuanian). *Teacher Education / Mokytoju Ugdymas*, 25(2), 82-96.
22. Želvys, R. (2003). Švietimo organizacijų vadyba. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

PARENTS AND TEACHERS COOPERATION AT PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Summary

The article deals with the importance of cooperation between pre-school teachers and parents and the possibilities of this cooperation. The article analyzes the results of a quantitative survey: in close cooperation parents are given the most relevant information not only on children's educational performance, but also discussions on a child's behavior and health issues are held. In practice pre-school teachers often use traditional methods of cooperation with parents rather than modern, but educators are interested in cooperation with the pupils' parents using modern collaboration tools, and for this purpose they need computer literacy courses.

Keywords: pre-school education, pedagogue, parents, children, collaboration.

TĖVŲ POŽIŪRIS Į VAIKŲ ADAPTACIJĄ PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO GRUPĖJE

Inga Kornilavičienė, Algimantas Bagdonas

Kauno kolegija

Anotacija. Straipsnyje aptariamas tėvų požiūris į vaikų adaptaciją priešmokyklinio ugdymo grupėje, pateikiama mokslinės literatūros analizė, skirta adaptacijos proceso apibrėžimui, adaptacijos veiksmų analizei, priešmokyklinio amžiaus vaikų apibūdinimui. Straipsnyje pateikiami atlikto tyrimo, analizuojančių tėvų nuomosės į vaikų adaptaciją, rezultatai, pateikiamos rekomendacijos, skirtos tėvams ir ugdytojams, užtikrinančios adaptacijos proceso palengvinimą.

Prasminiai žodžiai: adaptacija, priešmokyklinis amžius, bendradarbiavimas, ugdymo veiksniai, socializacija.

Temos aktualumas. Spartūs sociokultūriniai pokyčiai visuomenėje lemia vaikų ugdomąją aplinką šeimoje, kurią, siekiant suvokti, kaip ji veikia vaiko asmenybės ugdymąsi, reikia analizuoti ir suprasti. Jau pirmoje užsimezgsio vaisiaus ląstelėje yra visos genų rinkinys, turintis informaciją apie būsimą žmogaus kūną, jo sugebėjimus bei sveikatą. Kaip jie pasireikš, priklauso nuo aplinkos. Atsineštos prigimties pakeisti negalime, bet aplinką, sudarančią sąlygas asmenybės saviugdai, atsižvelgdami į savo galimybes, galime koreguoti. Ypač svarbi aplinka sensitivityvaisiais asmenybės saviugdąs laikotarpiais – nuo gimimo iki jaunesnio mokyklinio amžiaus. Mat šiuo laikotarpiu besiuždanti asmenybė įgyja adaptacijos savybių, kurių kokybė priklauso nuo potyrių įvairovės (Burvytė, Ralys 2001). O. Monkevičienės (2003) teigimu, perėjimo iš šeimos ar darželio į priešmokyklinę grupę laikotarpiai pareikalauja iš vaiko adaptacijos gebėjimų. Adaptavus vaikas geba keisti savo elgesį, prisitaikydamas prie naujų aplinkos ir pakitusių gyvenimo bei ugdymosi sąlygų. Pasak A. Ruzgienės, S. Petružienės (2005), adaptacija- tai optimalaus santykio tarp organizmo ir aplinkos nustatymas. To santykio (pusiausvyros) sutrikimas mažina organizmo prisitaikymą ir gali pakeisti kai kurių organų funkcijas. Tarptautiniame žodžių žodyne (2013) adaptacija [lot. adaptatio- pritaikymas, priderinimas] įvardinama kaip, žmogaus prisitaikymas prie kintančių ar naujų gyvenimo sąlygų. A. Juodaitytė (2002) ir A. Juodraitis (2004) teigia jog, adaptacija yra glaudžiai susijusi su socializacija. Dažniausiai adaptacijos procesas paminimas ir toliau kalbama apie socializaciją, ypatingą asmenybės socializacijos svarbą sėkmingam individo funkcionavimui įvairiuose lygmenyse užtikrinti. A. Juodaitytė (2002) pažymi, kad socializacija gali būti suvokiama per tiesioginį individo istorinės patirties visuomenėje perėmimą ir asmenybės prisitaikymą joje (per visuomenėje egzistuojančių socialinių normų ir nuostatų sistemą). A. Boler (2008) manymu, adaptavimuisi vaikų darželyje tenka lemiamas vaidmuo. H.M., Pieper J. W. Pieper (2013) pažymi, kad ne taip svarbu, kada vaikas pradės lankyti darželį, daug svarbiau yra tai, kaip jis jame jausis. A. Ruzgienė, S. Petružienė (2005) pastebi, kad, taikantis prie pasikeitusių sąlygų, pradėjus lankyti darželį ar mokyklą dažnai sutrinka vaiko elgesys. Vaikas privalo keisti daugelį anksčiau susidariusių savo elgesio formų. Adaptacijos laikotarpiu taip pat pakinta vaikų sveikata, nervų sistemos funkcijos. Staiga pakeisti įpročius, greitai adaptuotis- sunkus dalykas, o kai kuriems vaikams- neįveikiamas uždavinys.

Adaptacijos procesą lemia daugelis veiksmų, tačiau mokslininkų ir pedagogų praktikų teigimu būtent nuo santykių šeimoje pobūdžio, auklėjimo stiliaus bei kitų asmenybės formavimąsi lemiančių veiksmų priklauso vaikų sugebėjimas įveikti sunkumus adaptuojantis naujoje ugdymo įstaigos aplinkoje. Vadinasi šeima yra svarbiausias veiksnys vaiko raidai, jo socialiniam elgesiui bei požiūriui (Kubilienė, 2012). Vaiko adaptacijos raišką pradinėje mokykloje nagrinėjo S. Burvytė (2004). R. Žukauskienė (2005) analizavo globos namų auklėtinių adaptacijos mokykloje ypatumus, Kubilienė (2012) nagrinėjo tėvų paramą pirmos klasės gimnazistų adaptacijai, A. Kuliešienė (2013) analizavo vaikų iš socialiai remtinų šeimų ankstyvąją adaptaciją ikimokyklinio ugdymo įstaigose, A. Paleičikas (2013) domėjosi mokinių adaptaciją pagrindinėje mokykloje bei sėkmingą mokymąsi sąlygojančius veiksmus. K. Gailienė (2015) domėjosi mokinių tarpasmeniniais santykiais adaptuojantis naujoje klasėje. A. Juodaitytė (2002) nagrinėjo socializaciją ir ugdymą vaikystėje. Temos svarbą rodo tai, kad nepakankamai nagrinėta vaikų adaptacija priešmokyklinio ugdymo grupėje tematika. Todėl tuo yra grindžiama baigiamojo darbo naujumas ir praktinė reikšmė.

Problema. Egzistuoja daugelis veiksmų, lemiančių sėkmingą vaiko adaptaciją. Tėvams, išleidžiantiems vaiką į ugdymo įstaigą natūraliai kyla probleminiai klausimai: „ar vaiku gerai rūpinsis?“, „ar jis gerai jausis?“. Analizuojant adaptacijos sampratą susiduriama su problema - kaip padėti vaikui sėkmingai adaptuotis ugdymo įstaigoje? Šiame darbe siekiama pasigilinti į aktualią šeimoms ir ikimokyklinio ugdymo įstaigoms problemą - priešmokyklinio amžiaus vaiko adaptaciją, atskleidžiant palankius ir neigatyvius veiksmus, turinčius įtakos šios problemos raiškai.

Darbo objektas – tėvų požiūris į vaiko adaptaciją priešmokyklinėje grupėje.

Darbo tikslas - atskleisti tėvų požiūrį į vaiko adaptaciją priešmokyklinėje grupėje.

Darbo uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti adaptacijos procesą lemiančius veiksmus.

2. Empiriškai nustatyti tėvų požiūrį į priešmokyklinio amžiaus vaiko adaptacijos proceso ypatumus.

Darbo metodai: *mokslinės literatūros analizė*, kurios tikslas - atskleisti vaiko adaptacijos proceso ypatumus priešmokyklinio ugdymo įstaigoje. Siekiant išsiaiškinti tėvų ir pedagogų požiūrį į priešmokyklinio amžiaus vaiko adaptacijos proceso ypatumus ir svarbą, pasirinktas - *apklausos (raštu) metodas*.

Adaptacijos samprata ir jos analizė

Kaip teigia A. Kienig (1998), adaptacija yra nepaprastai sudėtingas reiškinys ir ryšiai tarp ankstyvų adaptyvių procesų ir patologijos, yra įvairūs ir ne visada tiesioginiai. Adaptacijos procesas autorių apibrėžiamas įvairiai, vieni adaptacijos procesą aiškina kaip prisitaikymą (Tžž, 2013), enciklopediniame edukologijos žodyne adaptacijos sąvoka pateikiama, kaip individo ir aplinkos sąveikos pusiausvyrą įveikiant prieštaravimus (Jovaiša, 2007), Ruzgienės A. Petružienės S. (2005) teigimu, adaptacija- tai optimalaus santykio tarp organizmo ir aplinkos nustatymas, o A. Juodraitis (2004) nurodo, jog adaptacijos sąvoka apima dvi bet kuriai gyvosios materijos formai būdingas savybes: 1) gyvųjų sistemų gebėjimą panaikinti ar sumažinti dirgiklių poveikį, realizuojamą atspindėjimo ir atsispindėjimo atsakomosios reakcijos būdu ir 2) gyvųjų sistemų savybę sąveikavimo procese išsiugdyti tokių pokyčių gebėjimą. A. Juodraitis taip pat pažymi, kad mokslininkai, ypač filosofai, akcentuoja, kad „adaptacijos sąvoka savo turiniu jungia gyvosios sistemos antientropinių (gr. en – viduje + trope- posūkis, patvirtinimas) procesų sutvirtėjimo, stabilizacijos ir progreso pokyčius“. K. Kubilienė (2012) adaptaciją apibūdina remdamasi nuostata, kad adaptacija yra procesas, kuriame aktyviai dalyvaujama ir kurio metu siekiama įveikti prieštaravimus tarp asmens ir naujosios aplinkos. A. Balytė, L. Trepekaitė (2009) adaptacijos sąvoka aiškina, kaip prisitaikymą prie naujų sąlygų, reikalavimų, naujų žmonių. Ji trunka įvairiai – savaitę, o kartais ir keletą mėnesių. Autorės nurodo, kad kiti mokslininkai išskiria psichologinę, fiziologinę ir socialinę adaptaciją. Šis laikas priklauso nuo auklėjimo šeimoje, nuo vaiko psichinės ir fizinės raidos, amžiaus ir daugelio kitų individualių savybių. Dėl to vieni vaikai adaptacijos laikotarpį išgyvena sunkiau, kiti – lengviau. E. Adaškevičienė (1999) nurodo, kad adaptacija tai laikas, per kurį vaikas pripranta prie aplinkos, reikalavimų, dienotvarkės ir kitų veiksnių. Anot V. J. Uzdilos (1999), adaptacijos (adaptavimo) principas švietime ir pedagogikoje reiškia suaktyvėjusios problemos sprendimą visomis pajėgomis ir plačiu užmoju: kuriama vaikui saugi ugdymo įstaiga, ugdymo turinys vis labiau modifikuojamas – pritaikomas vaiko sveikatos ir kūrybinių galių plėtros požiūriu, vaikai saugojami nuo blogio ne tik globojamuoju ugdymu, bet jų pilietinimu, jų sąmonėje ir elgesyje žadinamos socialinio atliepimo ir aktyvumo reakcijos. Adaptacija yra iš tų problemų, kuri negali švietime būti kam nors deleguota. Tai – visų švietimo ir pedagogikos grandžių, viso pedagoginio veikimo problema, reikalaujanti efektyvių vadybinių, organizacinių, globojamųjų, lavinamųjų ir auklėjamųjų sprendimų. Adaptacijos efektyvumas priklauso nuo to ar adekvačiai save, savo socialinius ryšius priima ir vertina individas. Esant neigiamam savęs vertinimui, gali atsirasti vieno ar kito laipsnio adaptacijos sutrikimai (dezadaptacija). Kai dezadaptacija paveikia gilesnius vaiko psichikos sluoksnius atsiranda sutrikimai- vaikas greitai pavargsta, jaučiasi prislėgtas, skundžiasi galvos skausmais, miego, apetito sutrikimais. Laikinos dezadaptacijos vaiko reakcijos dažniausiai yra susiję su menkavertiškumo, nerimo pojūčiu (Griciūtė, 1999). A. Portes, A. Rivas (2011) teigia, kad adaptacija nėra procesas, kuris vyksta vaikui vienišam. Greičiau, tai sukelia pastovią sąveiką su kitais. Tai procesas kuris įtraukia šeimą. Vaikai ir tėvai žingsnis po žingsnio priima naują gyvenimo etapą. L.B., Baker ir kt. (2006) nuomone, todėl svarbu suprasti santykius tarp vaiko vystymosi funkcionavimo, savireguliacijos ir socialinių įgūdžių, kadangi jie susieja šį kritišką perėjimo periodą vaikams ir jų šeimoms.

Apibendrinant galima teigti, kad adaptaciją mokslininkai interpretuoja skirtingai: prisitaikymas prie naujų sąlygų, reikalavimų, naujų žmonių; optimalaus santykio tarp organizmo ir aplinkos nustatymas; procesas, kuriame aktyviai dalyvaujama ir kurio metu siekiama įveikti prieštaravimus tarp asmens ir naujosios aplinkos. Tačiau galima daryti išvadą, kad adaptacija - prisitaikymas prie naujos aplinkos, gyvenimo sąlygų.

Vaiko adaptacija ir šeimos vaidmuo

Skirtingais vaiko raidos amžiaus tarpsniais tėvai turi užtikrinti tinkamas sąlygas sėkmingai išspręsti skirtingus raidos iškeltus uždavinius, kurių išsprendimo kokybė lemia adaptavimosi savybių įgijimo kokybę. Vaiko potyriai tiesiogiai yra susiję ir labiausiai priklausomi nuo pirminės institucijos – šeimos, kuri yra pirminė ir stipriausia institucija, nulemianti vaikų potyrių įvairovę ir kokybę priešmokykliniu laikotarpiu. Nuo vaiko potyrių šeimoje priklauso vaiko pasirengimas ir visapusiška branda ne tik mokantis mokykloje, bet ir sėkmingai prisitaikant prie kitose raidos stadijose patiriamų pokyčių (Burvytė, Ralys, 2011). Anot L. Pečiulienės (2014), pagrindinis tėvų, leidžiančių vaikus į darželius, noras yra tai, kad darželis tenkintų jų vaiko poreikius: vaiko gerovė yra dėmesio centre. Tėvai teikia didelę reikšmę pokalbiams su auklėtojais

apie jų vaiką, be to, tėvai gali turėti asmeninių norų ir poreikių, į kuriuos darželio personalas turėtų reaguoti ir atsižvelgti. Kaip teigia A. Kienig (1998), pirmasis kontaktas su nauja aplinka turėtų būti orientuotas (emocionaliai ir socialiai) į vaiką. Pirmą pažintį su nauja įstaiga turi būti užmegzta bent jau dalyvaujant vienam iš tėvų. Juk adaptacija ugdymo įstaigoje yra pirmasis perėjimas tarp dviejų mokomųjų aplinkų: šeima ir ugdymo įstaigos aplinka. O J. Pūrienė (2012) nurodo, kad tėvų ir ikimokyklinės įstaigos bendradarbiavimo tikslai turėtų būti aptarti vaikui pradėjus ugdymo lankyti įstaigą. Vaiko tėvai turi būti informuojami apie įstaigos programą, jos tikslus, uždavinius. A. Boller (2012) nuomone, vaikai sėkmingai pripranta prie darželio, kai tėvai ir pedagogai veikia išvien – jautriai ir protingai atsižvelgdami į vaikų poreikius. Jėgų padėsiančių priprasti, jis semiasi iš artimųjų. Priprasti naujoje aplinkoje vaikui reikia pagalbos – tai būtinybė, nes jie iš tiesų jaučiasi patekę į bėdą, nesvarbu, ar jie tai išreikštų, ar užgniaužtų savyje. Anot M. R. Berns (2009), šeimos funkcijos ir jos narių asmeniniai santykiai stipriai veikia vaiko psichosocialinę raidą. Bendraudamas su šeimos nariais – vaikas susikuria santykių su kitais žmonėmis modelius. Šie modeliai taikomi ir tobulinami bendraujant su draugais ir kitais žmonėmis. O. Monkevičienė (2003) pabrėžia, kad kiekvieno vaiko adaptacinis laikotarpis skirtingas ir ypatingas. Jis priklauso nuo vaiko amžiaus, patirtų trauminių išgyvenimų, atsiskyrimo nuo tėvų laiko. M. Deny (2012), užtikrinant sėkmingą adaptaciją, tėvams pataria būti dėmesingais, visuomet pabrėžti vaiko talentus, būti tėvais, kuriems niekada nestinga idėjų, ieškant tinkamo problemos sprendimo būdo ir mokėti savo vaiką be streso lydėti į sėkmę. Autorė pateikia keletą priemonių siekiant, kad vaikas pradėtų pasitikėti savo jėgomis: girti jį net už menkiausią sėkmę darželyje; neskirti pernelyg daug dėmesio kiekvienai vaiką ištikusiai nesėkmei; ugdyti jo savarankiškumą neformalioje veikloje; padėti jam įsisąmoninti ir vertinti savo jėgas, savybes, gebėjimus.

Apibendrinant galima teigti, kad šeima yra pirmoji vaiko ugdymo institucija, nulemianti vaikų potyrių įvairovę ir kokybę priešmokykliniu laikotarpiu. Tėvai jautriai ir protingai atsižvelgdami į vaikų poreikius, gali padėti vaikui sėkmingai adaptuotis ugdymo įstaigoje. Priprasti naujoje aplinkoje vaikui reikia pagalbos – tai būtinybė, nes jie naujoje aplinkoje jaučia nerimą, baimę, stresą. Išanalizavus mokslinę literatūrą galima pastebėti, kad neretai tėvai linkę gąsdinti vaiką darželiu, taip skiepydami vaikams nereikalingas baimes. Adaptacija ugdymo įstaigoje yra pirmasis perėjimas tarp dviejų mokomųjų aplinkų: šeima ir ugdymo įstaigos aplinka. Tėvų, vaikų ir ugdymo įstaigos bendradarbiavimo plėtojimas užtikrina sėkmingas sąlygas vaikui adaptuotis. Įsitraukdami į ugdymo procesą tėvai gerina vaiko adaptacinius gebėjimus, skatina vaiko pasitikėjimo savimi jausmą.

Pedagogų vaidmuo vaiko adaptacijos procese

N. Koskienės (2014) teigimu, šiuo sudėtingu momentu labai svarbus auklėtojų vaidmuo. Pedagogas gali padėti išgyventi šį sunkų adaptacijos periodo laikotarpį vaikui. Apgaubdamas jį meile, atsižvelgdamas į kiekvieno vaiko poreikius ir pomėgius. Be abejonės adaptacija ugdymo įstaigoje vaikui – sunkus laikotarpis, kurį galima įveikti bendromis šeimos, pedagogų ir paties vaiko pastangomis. N. Balsienės (2005) nuomone, pedagogai turi stengtis ne moralizuoti ar pamokslauti tėvams, o praktiškai parodyti vaikų geruosius bruožus, individualumą. Apie kiekvieno vaiko asmeniškumus kalbamasi tik individualiai, ieškoma būdų ir galimybių padėti vaikui ir jo tėvams. Tėvams turėtų būti stengiamasi išaiškinti visas naujoves, vykstančias priešmokyklinėje grupėje, supažindinama su grupės aplinka, kurioje vaikas visapusiškai ugdomi pasirinkdamas veiklą. Tėvams suteikiama pedagoginių ir psichologinių žinių, kad giliau pažvelgtų į savo vaiką. Anot A. Boller (2012), vaiko pasitikėjimo auklėtoja kūrimas pirmosiomis dienomis ir savaitėmis sudaro viso vaiko buvimo ugdymo įstaigoje laiko, tai pat ir jo pasirengimo mokytis pagrindą. Čia jie daugiausia mokosi tyrinėdami – o tyrinėjimo galima be baimės imtis tik tada, kai vaiką su auklėtoja sieja stabilus ryšys. Kuo geriau pedagogas pažįsta vaiką ir geba įsijausti į jo situaciją, tuo greičiau galima įgyti vaiko pasitikėjimą. Tačiau vaikų signalus ne visuomet lengva atpažinti. Kartais jie elgiasi priešingai nei jaučia. Todėl darželio personalas tam turėtų pasirengti ir palaikyti ryšį su tėvais, norėdamas tinkamai reaguoti ir planuoti tolesnius žingsnius. Jei vaikas tylus, nes nedrąsiai jaučiasi toje aplinkoje, pedagogai gali pamanyti, kad jis patenkintas ir nesuteikti vaikui pakankamai dėmesio. Tokiais atvejais pirmosios dienos ir savaitės praeina sklandžiai, o sunkumai išryškėja tik vėliau. Kokie puikūs gali būti ir kiek daug gali padėti auklėtojos keliai, auklėtojos ranka, arba auklėtojos žodis... Jeigu vaikas darželyje leidžiasi paguodžiamas auklėtojos, jis susidoroja ir su sudėtingesnėmis adaptacijos situacijomis. Autorė pabrėžia, kad adaptacijos procesas auklėtojai reiškia nepertraukiamą dėmesį naujokui. Tai nereiškia, kad ji nuolat jį vedžioja už rankos, tačiau stebi ir atliepia vaiko poreikius. Ji visada šalia ir reagoja, kai jos prireikia, bet ne dažniau. Beje, perdėtas dėmesys gali slėgti vaiką. Vaikas pats nustato savo raidos tempą, pedagogas, ar kitas suaugusysis jį lydi.

A. Juodaitytės (2003) požiūriu, tik gerai pažindamas vaikus ir suvokdamas galimų reakcijų ir elgesio įvairovę, pedagogas žvelgs į vaikus kaip į socialinius individus, kuriems yra būtina patirties įvairovė,

lemianti jų raidos aplinkoje individualizaciją. Anot B. Bulatovienės (2005), pedagogas turi padėti vaikui prisitaikyti naujoje aplinkoje, jo veikla turėtų būti grindžiama žaidimu sudarant įvairias žaidybines gyvenimiškas situacijas, tačiau pedagogas neturėtų versti vaiko žaisti su kitais vaikais, jei jis to nenori. Poreikis žaisti drauge ateina savaime. Žaidimas taip pat atlieka socialinę funkciją. Kai žaidžia du, trys ar daugiau vaikų, jie privalo laikytis taisyklių, susitarimų, paklusti vadovavimui. Taip vaikas pamažu pradeda suvokti savo vietą tarp bendraamžių, mokosi prie jų prisitaikyti, suvokti, kad egzistuoja ne tik jo, bet ir draugų interesai. Žaidimas padeda vaikui adaptuotis kolektyve. Kuriantis ką tik iš šeimos aplinkos į priešmokyklinio ugdymo grupę susirinkusių vaikų, arba kelerius metus darželį lankusių vaikų grupėms, pedagogui labai svarbu sužinoti šeimos ir vaikų lūkesčius, poreikius. Būtina kuo įmanoma geriau išsiaiškinti ugdytinių laimėjimus, raidos netolygumus, kad būtų galima pritaikyti ugdymo metodus kiekvienam ar keliems vaikams (Kukanauzienė, Blinstrubienė, 2005). J. Pūrienė (2012) pabrėžia, kad ugdymo įstaigą lanko vaikai iš įvairių šeimų, todėl tai įpareigoja pedagogus siekti šių bendrų tikslų: susipažinti su šeimos socialine, kultūrine aplinka, ugdymo tradicijomis; atskleisti tėvams vaiko ugdymosi įstaigoje ypatumus; stengtis sudaryti vaikui tokias sąlygas, kad jis saugiai jaustųsi tiek namie, tiek įstaigoje; tapti ugdymo proceso partneriais.

Išanalizavus mokslinę literatūrą galima teigti, kad pedagogui tenka labai svarbus vaidmuo vaiko adaptacijos procese. Jis gali padėti vaikui išgyventi šį sunkų adaptacijos periodo laikotarpį. Auklėtojai turi stengtis ne moralizuoti ar pamokslauti tėvams, o praktiškai parodyti vaikų geruosius bruožus, individualumą. Apie kiekvieno vaiko asmeniškumus kalbėtis tik individualiai, ieškoti būdų ir galimybių padėti vaikui ir jo tėvams. Tėvams turėtų būti stengiamasi išsiaiškinti visas naujoves, vykstančias priešmokyklinėje grupėje, supažindinti su grupės aplinka, kurioje vaikas visapusiškai ugdomi pasirinkdamas veiklą. Kadangi didesnę dalį dienos penkerių- šešerių metų vaikai praleidžia priešmokyklinėje grupėje, pedagogas tampa vaikams labai svarbus, jis – arti esantis suaugęs žmogus. Todėl pirmasis žingsnis bendraujant – sąžiningumas, atvirumas, bei sukurti tarpusavio pasitikėjimą. Pedagogas turi padėti vaikui prisitaikyti naujoje aplinkoje, jo veikla turėtų būti grindžiama žaidimu. Nes žaisdamas vaikas pamažu pradeda suvokti savo vietą tarp bendraamžių, mokosi prie jų prisitaikyti, suvokti, kad egzistuoja ne tik jo, bet ir draugų interesai. Žaidimas padeda vaikui adaptuotis kolektyve. Be to pedagogui svarbu kuo įmanoma geriau išsiaiškinti ugdytinių laimėjimus, raidos netolygumus, kad būtų galima pritaikyti ugdymo metodus.

Veiksniai, apsunkinantys adaptaciją

Kaip teigia A. Griciūtė (1999) kiekvieno gyvo organizmo, taip pat ir žmogaus, egzistavimas neišvengiamai susijęs su adaptacija, t. y., prisitaikymu prie nuolat besikeičiančios aplinkos. Adaptacija ir emocijos yra du svarbūs vaikų vystymąsi ir funkcionavimą įtakojantys veiksniai. Adaptacijos ir emocijų tarpusavio ryšių įvertinimas gali padėti geriau suprasti kiekvieno iš šių procesų esmę, vystymosi dėsningumus, ugdymo galimybes. Emocijos dalyvauja žmogaus elgesio reguliavime. Nustatyta, kad ikimokykliniame ir jaunesniame mokykliniame amžiuje kiekvieną vaikų poelgį lemia atitinkama emocinė būklė. L.B. Baker ir kt. (2006) požiūriu - adaptyvus savireguliacijavimas apima emocijų ir elgesio kontrolę potencialiai įtemptose situacijose. Savireguliacija siejama su adaptyvaus elgesio išsivystymu, apimdama bendrą dėmesio išsivystymą, prosocialinį elgesį, elgesio kontrolę ir problemos išsprendimą. Savireguliacijos įgūdžiai gali paveikti elgesio problemos išraišką. Be to, savireguliacijavimas gali būti artimai susietas su socialiniais įgūdžiais, kurie yra būtini nustatyti vaikui ribas susitarimams ir reikalavimams šeimoje. N. Koskienės (2014) teigimu, pradėjęs lankyti ugdymo įstaigą, pirmosiomis dienomis ir savaitėmis vaikas praeina tam tikras adaptacijos stadijas: iš pradžių pastebimas nemokėjimas bendrauti, išlaukti, dalytis žaislais. Sunkiau adaptuojasi vaikučiai, kurie auga šeimoje vieni. Anot I. Leliūgienės (2002), vienturtis šeimos vaikas dažnai turi suaugusiųjų pritarimo ir dėmesio „monopoliją“. Tačiau pasikeitus aplinkybėms dingsta ir monopolija: vaikų darželio auklėtojai grupės vaikas – vienas iš daugelio. Toli gražu ne kiekvieno vaiko noras nedelsiant vykdomas. Atvirkščiai atsiranda būtinybė savo norus tramdyti ir laikytis drausmės, o bendraujant su bendraamžiais – paisyti jų norų ir pageidavimų. Situacija tampa sudėtingesnė jei vaikas patenka į jau nusistovėjusių santykių vaikų grupę. Paprastai neišpaikintas ir normaliai išsivystęs vaikas greitai prisitaiko prie naujų sąlygų, t.y. adaptuojasi sėkmingai. Tačiau dar nesugebančiam valingai reguliuoti savo elgesio vaikui darželio organizaciniai reikalavimai gali būti sunkiai vykdomi. Nuo bendraamžių besiskiriantis savo elgesiu vaikas gali pasijusti nejaukiai, dėl to išgyventi, nerviškai pavargti ar net palūžti. Anot V. Gudžinkienės, A. Palaimaitės (2010), adaptacijos sunkumų dažnai iškyla ne todėl, kad vaiką baugina nauja aplinka, nepažįstami vaikai grupėje, tačiau dėl to, kad nuo įprastos laisvos, spontaniškos, džiaugsmingos kasdieninės veiklos – žaidimų – staiga tenka pereiti prie ne visada įdomių ugdymo (-si) dalykų, priprasti prie griežtos dienos režimo, taikytis prie tam tikrų reikalavimų. Atsižvelgiant į tai, svarbu, kad šuolis nuo kasdienės veiklos, žaidimų prie rimto mokymosi nebūtų per staigus, kad būtų pasistengta

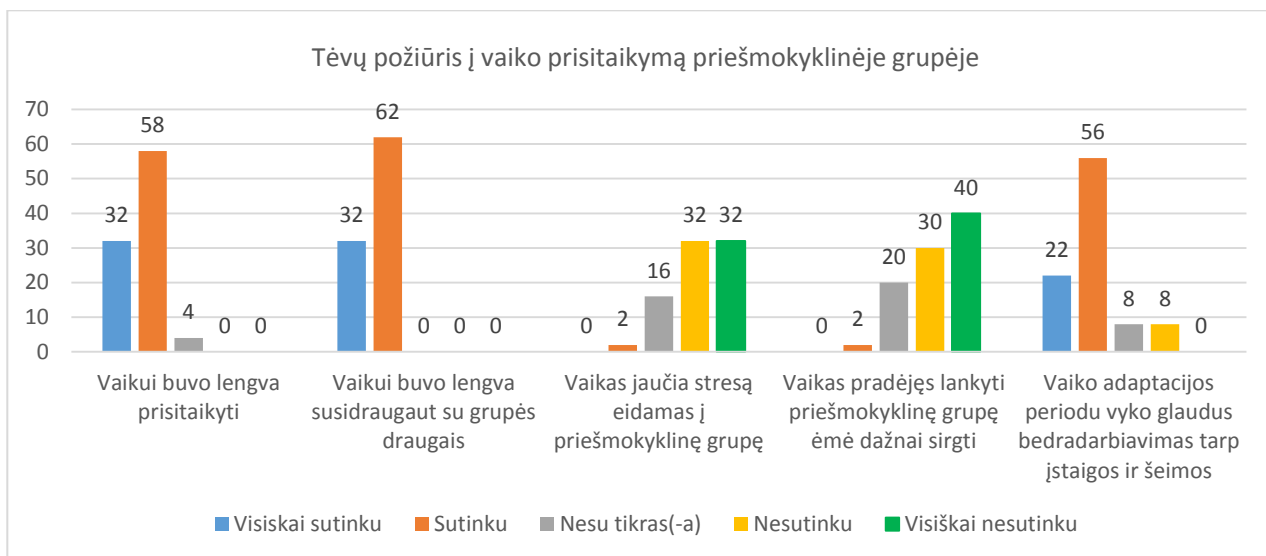
nutiesti tarsi tiltą pasiremiant žaidimu kaip adaptacijos gerinimo priemone. V. J. Uzdilos (1999) nuomone, pedagoginiu požiūriu bene sunkiausia ugdymo įstaigoje reguliuoti emocijų sferą- džiaugsmą, nuostabą, pyktį, nerimą, paniką, kentėjimą, gėdą, kaltę... Emocijos vaiko vystymosi laikotarpiu atlieka ypatingą vaidmenį, kadangi kiekvienai iš jų yra būdinga adaptyvi funkcija. Situacijoje fundamentali emocija lengvina adaptyvinį veikimą (prisitaikymą), ir todėl galimas dvejopas elgesys- adaptyvus ir dezadaptyvus. Vieni dėka taikomo emocinio reagavimo aplinkoje pritampa, o kiti dėl nesuveikto tinkama linkme emocinio reagavimo nesiintegruoja naujoje aplinkoje. Dėl staigių permainų vaikų gyvenimas (santykis su aplinka) tampa susikomplicavusiu ir pedagoginis poveikis gali būti efektyvus tik tada, kai rodoma didelė pedagogo kantrybė, jautrus ir individualizuotas priėjimas, kas esant sąveikoje pakankamam emocingumui, padeda įvaldyti gyvenimo ir bendravimo keliamus reikalavimus, įtraukiant vaikus į gyvenimo uždavinių sferas. A. Griciūtė (1999) nurodo, jog vaiko dezadaptacija nėra iš anksto ir visiškai apspręsta įgimtų nervų sistemos ypatumų. Kaip teigia E. Adaškevičienė (1999), didelę reikšmę vaiko adaptacijos procesui turi jo fizinė sveikata. Atėjęs po ligos vaikas turi tarsi iš naujo prisitaikyti, priprasti ugdymo įstaigoje. Kadangi po ligos, yra silpnėjęs, mažesnis vaiko fizinis ir protinis darbingumas tai organizmo funkcijos dar nėra galutinai atsigaivusios. Ligos metu vėl pakinta vaiko dienvietė, elgesys, jis daugiau guli, miega, atlieka įvairias procedūras. Palyginti su sveikais, nesirgusiais vaikais, atėjęs po ligos vaikas kur kas dažniau pavargsta, kartais jaučia silpnumą. Kuo ilgesnė ir sunkesnė vaiko liga, tuo ilgesnis ir atsigaivimo periodas. Tokiu atveju pedagogas turėtų sukurti sąlygas, atitinkančias vaiko fizines ir psichines jėgas, padėti vaikui pamažu adaptuotis.

Apibendrinat galima daryti išvadą, jog kiekvienas vaikas patiria skirtingą adaptacijos poveikio įtaką, kadangi kiekvieną vaikų poelgį lemia atitinkama emocinė būklė. Pradėjęs lankyti ugdymo įstaigą, pirmosiomis dienomis ir savaitėmis vaikas praeina tam tikras adaptacijos stadijas: iš pradžių pastebimas nemokėjimas bendrauti, išlaukti, dalytis žaislais. Mokslininkai vieningai teigia, kad priešmokykliniame amžiuje sunkiau adaptuojasi vaikučiai, kurie auga šeimoje vieni, ir tiek kurie nelankę ugdymo įstaigos. Adaptacijos sunkumų dažnai iškyla ir todėl kad vaiką baugina nauja aplinka, nepažįstami vaikai grupėje, be to nuo įprastos laisvos, spontaniškos, džiaugsmingos kasdieninės veiklos – žaidimų – staiga tenka pereiti prie ne visada įdomių ugdymo (-si) dalykų, priprasti prie griežtos dienos režimo, taikytis prie tam tikrų reikalavimų. Išanalizavus mokslinę literatūrą paaiškėjo, kad dauguma mokslininkų adaptacijos sąvoką interpretuoja skirtingai, tačiau visi vieningai sutaria, įvardindami adaptacijos socialinį poreikį – būti reikalingu ir pritaipyti visuomenėje. Nustatyta, kad kiekvieno vaiko raida yra individuali ir skiriasi savo vystymosi lygiu. Kiekvienas vaikas patiria skirtingą adaptacijos poveikį organizmui. Skirtingais amžiaus tarpsniais vaikas įgyja vis naujos, jo raidai būdingos patirties. Priešmokykliniame amžiuje vaikas išgyvena gana sudėtingą raidos laikotarpį, kuris lemia tolesnio ugdymosi mokykloje sėkmę. Priešmokyklinis amžius dažnai apibūdinamas kaip pirma socializacijos fazė. Per šį periodą vaikas sužino, kaip ne tik būti kartu, bet ir bendradarbiauti su kitais, ruošiantis gyvenimui visuomenėje. Priešmokyklinio amžiaus periodas yra stadija, kai susipina grupės žaidimai ir nuolatinė sąveika su bendraamžiais.

Tyrimo rezultatai ir aptarimas

Šiame darbe naudojamas tyrimo instrumentas – anoniminė anketinė apklausa tėvams, siekiant išsiaiškinti veiksnius, įtakančius sėkmingą vaiko adaptaciją priešmokyklinėje grupėje. 2016 metais, balandžio mėnesį, atliktas tėvų požiūrio į vaikų adaptaciją priešmokyklinio ugdymo grupėje tyrimas. Tyrimas vyko trijose Kauno miesto ikimokyklinio ugdymo institucijose. Išdalinta 114 klausimynų, grįžo – 99, todėl anketos grįžtamumas sudaro 86,8% proc. Apklausti 99 tėvai, auginantys 6-7 metų vaikus ir leidžiantys juos į priešmokyklinio ugdymo grupę. Pasirinkta atsitiktinė tyrimo respondentų atranka. Tyrimo rezultatai rodo, kad didžioji dalis respondentų vaikų - 48 % norėjo eiti į darželį, 34 % išreiškė didelį norą eiti į darželį, maža dalis tik 2% nesureikšmino šio įvykio ir nerodė didelio susidomėjimo darželiu, nei norėjo, nei nenorėjo lankyti ugdymo įstaigą. Buvo klausiama, ar vaikai lankėsi, susipažino su priešmokyklinio ugdymo grupe, prieš pradedant ją lankyti. Paaiškėjo, kad didžioji dalis net 52% nesusipažino su priešmokyklinio ugdymo grupe, ir 46% lankėsi priešmokyklinėje grupėje prieš pradedant ją lankyti. Priprasti naujoje aplinkoje vaikui reikia pagalbos – tai būtinybė, nes jie iš tiesų jaučiasi patekę į bėdą, nesvarbu, ar jie tai išreikštų, ar užgniaužtų savyje. *Todėl, remiantis A. Boller (2012) nuomone, galima daryti išvadą, kad vaikai turėtų būti supažindinami su nauja ir pasikeitusia aplinka.* Net 86% respondentų adaptacijos metu nebuvo pasilikę grupėje su vaiku, ir tik mažai daliai vaikų – 8% reikėjo tėvų palaikymo ir buvimo šalia. Tačiau, remiantis A. Kienig (1998) nuomone, pirmasis kontaktas su nauja aplinka turėtų būti orientuotas (emocionaliai ir socialiai) į vaiką. Atlikus anketinę apklausą paaiškėjo, kad didžioji dalis net 56% vaikų džiaugiasi pradėję lankyti priešmokyklinio ugdymo grupę. Kita dalis respondentų nurodo, kad jų vaikas jaučia nerimą - 26%, o 20% - nežinomybę, 14% vaikų jaučia baimę, 12% priešmokyklinio amžiaus vaikų jaučia neužtikintumą,

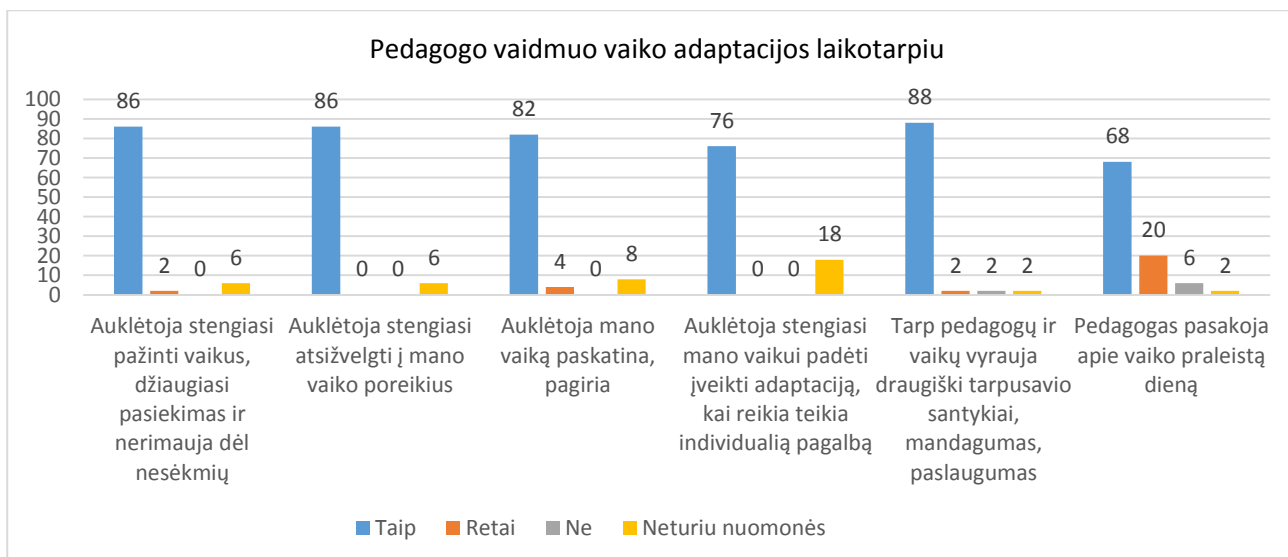
8% tyrimo dalyvių nurodė kitas priežastis (saugumas įdomumas, smalsumas,) ir tik 6% vaikų jaučiasi nesaugiai. Kaip teigia S. Burvytė, K. Ralys (2001) iki jaunesnio mokyklinio amžiaus laikotarpio besiuogdanti asmenybė įgyja adaptacijos savybių, kurių kokybė priklauso nuo potyrių įvairovės. V. J. Uzdilos (1999), nuomone, adaptacija – permaina bendravimo, veikimo, įsijautimo. Jei atverta galimybė patirti džiaugsmą, pasitenkinimą, malonumą, tai tokiam ugdyme dalyvaujančio vaiko emocijos lengvina adaptaciją. Vaiko emocijos atlieka ypatingą vaidmenį, kadangi kiekvienai iš jų yra būdinga adaptyvi funkcija, kuri lengvina arba apsunkina adaptaciją. Tyrimo dalyvių buvo klausama, kiek draugų ugdymo įstaigoje turi jų priešmokyklinio amžiaus vaikas. Rezultatai atskleidė, kad net 52% vaikų, draugauja su visais grupės vaikais, 34% turi keletą draugų ir tik nedidelė dalis respondentų 2% nurodė, kad jų vaikas grupėje turi vieną draugą. Remiantis D. Boyd, H. Bee (2011) nuomone, šešiametiai turi gebėjimą skirstyti kitus žmones į tam tikras grupes (pvz.: žmonės, kurie patinka, ir žmonės, kurie nepatinka). Pasak O. Monkevičienės (2003), priešmokyklinio amžiaus vaikas jaučia poreikį bendrauti, siekia glaudaus bendravimo ir bendradarbiavimo, apie pusę priešmokyklinio amžiaus vaikų paprastai turi bent po vieną ar kelis žaidimų draugus. Jau priešmokyklinio amžiaus vaikai turi mėgstamus ir nemėgstamus žaidimo draugus. Žaisdamas su patinkančiais partneriais, vaikas užmezga glaudesnius socialinius santykius – mieliau padeda, kooperuojasi, siūlo idėjas žaidimui. Net 42% tyrimo dalyvių nurodo, kad jų vaikas rytais noriai eina į ugdymo įstaigą, 12% rytais išeina nusiteikę entuziastingai, ir tik 6% respondentų nurodė, kad jų vaikas rytais į ugdymo instituciją išeina nenoriai, likę 6% nurodė kitas priežastis (apsimiegojęs, su didžiuliu džiaugsmu, kartais nenoriai, priklauso nuo tą dieną dirbančios auklėtojos). Tyrimo duomenys atskleidė, kad didžioji dalis vaikų – 48% dažnai dalijasi, arba visada dalijasi – 34% išpūdžiais patirtais ugdymo institucijoje. Nedidelė dalis – 8% nurodė, kad jų vaikas dalijasi išpūdžiais tik paklaustas, paragintas papasakoti ir tik 2% tėvų nurodė, kad jų vaikas retai dalijasi išpūdžiais iš darželio. Vaikai, lankydami priešmokyklinio ugdymo grupę, lengvai susidraugauja su kitais vaikais - su tuo sutiko 62% tyrimo dalyvių. Aiškinantis ar vaikas jaučia stresą eidamas į priešmokyklinio ugdymo grupę, 32% respondentų nurodė, kad nesutinka - ir visiškai nesutinka taip pat - 32%. 16% tyrimo dalyvių nurodė, kad jie nėra tikri ar vaikas nepatiria streso, ir tik 2% respondentų sutiko su teiginiu, kad jų vaikas eidamas į priešmokyklinio ugdymo grupę jaučia stresą.



1 pav. Tėvų požiūris į vaiko prisitaikymą priešmokyklinėje grupėje.

Kad vaikas, pradėjęs lankyti priešmokyklinio ugdymo grupę, ėmė dažniau sirgti, visiškai nesutiko 40% tyrimo dalyvių, 30% - nesutiko, kita dalis – 20% respondentų nebuvo tikri, ir 2% tėvų sutiko su teiginiu, kad jų vaikas pradėjęs lankyti priešmokyklinio ugdymo grupę ėmė dažniau sirgti. Tačiau, remiantis N. Koskienės (2014) teigimu, adaptacijos laikotarpis yra streso laikas, kuris paveikia vaiko emocinę, socialinę ir sveikatos dermę. Kaip nurodo A. Gričiūtė (1999), adaptacijos efektyvumas priklauso nuo to ar adekvačiai save, savo socialinius ryšius priima ir vertina pats ugdytinis, neretai gali atsirasti vieno ar kito laipsnio adaptacijos sutrikimai (dezadaptacija).

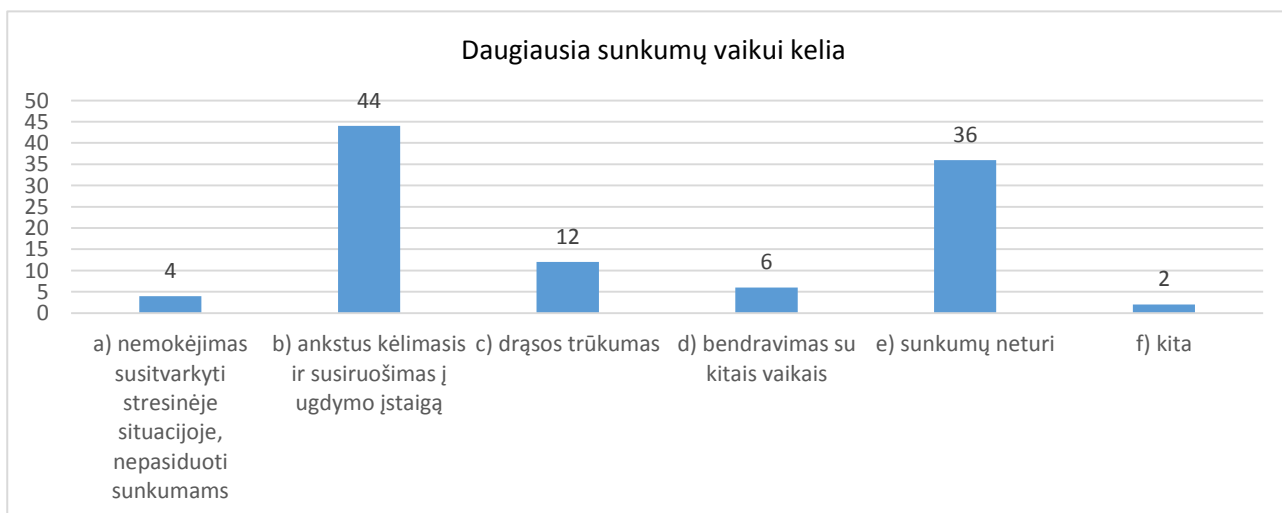
Apibendrinus tyrimo rezultatus galima teigti, kad vaikams lengva prisitaikyti priešmokyklinio ugdymo grupėje, taip nurodė net 58 % respondentų.



2 pav. Pedagogo vaidmuo vaiko adaptacijos laikotarpiu.

Apibendrinus gautus duomenis, galima daryti išvadą, kad pedagogai stengiasi pažinti vaikus, džiaugiasi pasiekimais ir nerimauja dėl ugdytinių nesėkmių – su teiginiu sutiko net 86% tyrimo dalyvių, 2% pareiškė, kad pedagogai retai tam skiria dėmesio. Taip pat 86% respondentų nurodė, kad auklėtoja stengiasi atsižvelgti į jų vaiko poreikius. 82% tėvų nurodė, kad auklėtoja jų vaiką paskatina, pagiria, o 4% teigia, kad tai pedagogas daro retai. Teiginiui, kad auklėtoja stengiasi vaikui padėti įveikti adaptaciją, kai reikia teikia individualią pagalbą pritarė 76% tyrimo dalyvių, 18% - neturėjo nuomonės. Kad tarp pedagogų vyksta draugiški tarpusavio santykiai išvelgė net 88% respondentų. Taip pat buvo klausiama ar pedagogas pasakoja apie vaiko praleistą dieną, su teiginiu sutiko 68% tėvų, 20% nurodė, kad pedagogai retai nupasakoja vaiko praleistą dieną, 6% tyrimo dalyvių atskleidė, kad pedagogai visiškai nepasakoja apie vaiko praleistą dieną ugdymo įstaigoje. Tyrimo rezultatai rodo, kad, tėvų nuomone, adaptacijos procesą priešmokyklinio ugdymo grupėje palengvina pokalbiai su vaiku, su teiginiu sutiko net 72% respondentų, ne mažiau svarbus vaikams yra ir jų išklausa ir tėvų patarimai, tam pritarė 58% tėvų, taip pat svarbu palaikymas šeimoje 40% ir geri šeimos tarpusavio santykiai, rūpestis namuose 18%. Likę 10% tyrimo dalyvių nurodė kitas priežastis (auklėtojos pastangos; auklėtojų indėlis, ankstesnis darželio lankymas, visų vaikų atėjimas iš ankščiau lankytos ugdymo įstaigos). A. Boller (2012), nuomone, vaikai sėkmingai pripranta prie darželio, kai tėvai ir pedagogai veikia išvien – jautriai ir protingai atsižvelgdami į vaikų poreikius. D. Andriušaitienės (2012) teigimu, vaiko santykiai su tėvais ir jo saugumo jausmas labai priklauso nuo tėvų tarpusavio ryšių. Todėl labai svarbu, kaip tėvai parodo savo meilę vaikui – ar palaiko vaiką jam sunkiose situacijose, ar padrąsina, ar išklauso.

Apibendrinus galima teigti, kad adaptacijos laikotarpiu vaikams labai svarbus yra šeimos rodomas dėmesys.



3 pav. Vaiko sunkumai priešmokyklinėje grupėje.

Tyrimo rezultatai rodo, kad daugiausiai sunkumų vaikui kelia ankstus kėlimasis ir susiruošimas į ugdymo įstaigą, su teiginiu sutiko 44 % respondentų, 36% tyrimo dalyvių nurodė, kad jų vaikas lankydamas priešmokyklinio ugdymo grupę jokių sunkumų neturi. 12 % tėvų teigia, kad jų vaikui sunkumų kelia drąsos trūkumas, kiti nurodė, kad jų vaikui sunkumų kelia bendravimas su kitais vaikais – 6%, nemokėjimas susitvarkyti stresinėje situacijoje, nepasiduoti sunkumams - 4% . Likę tyrimo dalyviai – 2% nurodė kitas priežastis (darbuotojų griežtas elgesys ir dėmesys; nesusikaupimas;). *Apibendrinant tyrimo rezultatus, galima teigti, kad daugiausiai sunkumų vaikui kelia ankstus kėlimasis ir susiruošimas į ugdymo įstaigą. Todėl, remiantis V. Gudžinkienės, A. Palaimaitės (2010) nuomone, vaikams svarbu priprasti prie ugdymo įstaigos dienos režimo, taikytis prie tam tikrų reikalavimų, atsižvelgiant į tai, svarbu, kad šuolis nuo kasdienio režimo nebūtų per staigus.* Tyrimo rezultatai rodo, kad 80% vaikų priešmokyklinio ugdymo grupėje adaptavosi per savaitę. 10% tyrimo dalyvių nurodė, kad jų vaiko adaptacija užtruko mėnesį, kiti 2% respondentų teigia, kad jų vaiko adaptacija užtruko 1,5 – 2 mėn. Likę 2% tyrimo dalyvių nurodė, kad jų vaikui adaptuotis priešmokyklinio ugdymo grupėje reikėjo 2- 3 mėn.

Apibendrinus tyrimo rezultatus galima teigti, kad priešmokyklinio ugdymo grupėje vaiko adaptacija vidutiniškai trunka savaitę. Tačiau remiantis A. Balytės, L. Trepekaitės (2009) nuomone, adaptacija trunka įvairiai – savaitę, o kartais ir keletą mėnesių. Šis laikas priklauso nuo auklėjimo šeimoje, nuo vaiko psichinės ir fizinės raidos, amžiaus ir daugelio kitų individualių savybių.

Anketos pabaigoje tėvams buvo pateiktas atviras klausimas, norint išsiaiškinti ką reikėtų daryti, siekiant sėkmingos vaiko adaptacijos priešmokyklinio ugdymo grupėje. Į klausimą atsakė ir savo nuomonę pateikė 57% tyrimo dalyvių.

- *Jūsų manymu, ką reikėtų daryti, siekiant sėkmingos vaiko adaptacijos priešmokyklinio ugdymo grupėje (įrašykite).*

„...Labai didelį vaidmenį atlieka grupės auklėtojos. Vaikai į jas pirmiausia atkreipia dėmesį, kaip susišukavę, kaip rengiasi, kaip bendrauja...“; „...Kalbėtis su vaiku, jį skatinti, girti, palaikyti glaudžius ryšius su auklėtoja, domėtis, kaip vaikui sekasi, kiek galima daugiau laiko praleisti su vaiku: išvykos, kina, žaidimai...“; „... Pedagogų supratimo ir palaikymo...“; „...Siekti glaudaus bendradarbiavimo tarp šeimos ir auklėtojų, geros atmosferos grupėje, išlaikyti pusiausvyrą tarp žaidimų ir privalomos ugdymo programos, negąsdinti vaiko mokykla...“; „...Bendradarbiavimas su tėvais, pedagogo rūpestis...“; „...Auklėtojos turi dirbti su vaikais, juos išklaudyti, suprasti. Tėvai turi namuose kalbėtis apie praėjusią dieną, džiaugtis vaiko pasiekimais...“; „...Glaudaus bendradarbiavimo tarp tėvų ir grupės auklėtojos, pokalbiai su vaiku...“; „...Bendrauti...“; „...Kuo daugiau su vaiku bendrauti, atsižvelgti į jo poreikius ir visada palaikyti artimą ryšį...“; „...Tėvų dėmesio, palaikymo, pokalbių apie iškilusias problemas, tėvų ir auklėtojų bendradarbiavimo, auklėtojų profesionalumo...“; „...Daugiau pokalbių, veiklos įtraukiant vaiką, pasitikėjimo atlikti užduotis individualiai, išsiaiškinti koku būdu vaikui patinka mokytis...“; „...Bendrauti su auklėtojomis ir siekti išsiaiškinti vaiko sunkumus...“; „...Vaiko, tėvų ir auklėtojų bendradarbiavimo...“; „...Lankyti darželį, tada sunkumų su priešmokyklinio ugdymo grupe nebus...“; „...Daug kalbėtis su vaiku, jam patarti ir jo išklaudyti...“; „...Ruošti vaiką iš anksto. Supažindinti su auklėtoja...“; „...Kalbėtis su vaiku apie jo pasiekimus ir nesėkmes. Išklaudyti vaiką, suprasti ir visada stengtis jam padėti...“; „...Bendravimas...“; „...Stengtis pažinti vaiką...“; „...Daugiau pedagogo bendravimo su tėvais...“; „...Palaikymo, bendradarbiavimo su pedagogais...“; „...Tėvų bendradarbiavimo su vaiku, pedagogais...“; „...Bendravimo su vaiku, šeimos nariais...“;

Remiantis tyrimo rezultatais, galima teikti rekomendacijas tėvams ir pedagogams, palengvinančias vaiko adaptaciją. Rekomendacijos tėvams:

- Pirmą pažintį su ugdymo įstaiga turi būti užmegzta bent jau dalyvaujant vienam iš tėvų. Svarbu palaikyti vaiką, jei reikia, adaptacijos laikotarpiu būti šalia. Formuoti teigiamą nuostatą apie ugdymo įstaigą.
- Adaptacijos metu svarbu sudaryti emociškai saugią, ramią vaiko aplinką bei tikslią dienotvarkę. Elgtis taip, kad vaikas nuolat jaustų tėvų rūpinimąsi, meilę ir visapusišką paramą.
- Motyvuoti vaiką, pastebėti net ir menkus vaiko nuopelnus, pagirti už pasiekimus. Vertinti akcentuojant, tai ką jis geba padaryti geriausiai, nes vaikų saugumo jausmą labai žeidžia jo klaidų sureikšminimas.
- Kuo dažniau kalbėtis su savo vaiku. Vaikui svarbu jausti, kad jis rūpi tėvams, kad gali pasidalinti patirtais išgyvenimais;
- Vaikų negąsdinti ar kitaip nebauginti darželiu, nes tuomet formuojamas neigiamas požiūris į ugdymo instituciją ir vaikui sukeliamas įtampa, stresas.

Rekomendacijos pedagogams:

- Reguliarus, šiltas, dėmesingas pedagogo bendravimas su vaiku. Svarbu, kad vaikas nepasijustų vienišas, apleistas, kad jam būtų skiriama pakankamai dėmesio, nes emociniai išgyvenimai turi didelės įtakos visam vaiko elgesiui.
- Draugiškas bendravimas ir bendradarbiavimas su tėvais. Tam, kad pedagogas atliepų individualius vaiko poreikius, jam ypatingai svarbu žinoti to vaiko asmenines savybes, individualius jo gebėjimus, pomėgius. Pedagogai visuomet turi dalytis informacija su vaiko tėvais, aptarti vaiko pasiekimus, jo savijautą naujoje aplinkoje.

Išvados

1. *Atlikus mokslinės literatūros analizę paaiškėjo*, kad sėkmingą vaiko adaptaciją lemia individualios vaiko savybės, šeimos ir pedagogo visapusiškas bendradarbiavimas. Adaptacijos laikas priklauso nuo auklėjimo šeimoje, nuo vaiko psichinės ir fizinės raidos, amžiaus. Vaikai sėkmingai pripranta prie darželio, kai tėvai ir pedagogai veikia išvien – jautriai ir protingai atsižvelgdami į vaikų poreikius.
2. *Atlikto tyrimo duomenys parodė*, kad vaikai sėkmingai adaptuojasi tada, kai jaučia visapusišką tėvų ir pedagogų palaikymą, bendradarbiavimą. Priešmokyklinio ugdymo grupę lankantys vaikai įgyja tinkamus socialinius įgūdžius bei pasiruošia tolimesnei socializacijai. Priešmokyklinio amžiaus vaikų adaptacijai būtinas laipsniškas perėjimas iš šeimos į darželį, vėliau į priešmokyklinę grupę, kadangi ankstesnis darželio lankymas suvienodina vaikų socialinės kompetencijos įgijimo galimybes tarp lankusių ikimokyklinio ugdymo įstaigą ir ugdytų šeimoje vaikų.

Literatūra

1. Adaškevičienė, E. (1999). *Vaikų sveikatos ugdymas*. Vilnius: Lietuvos sporto informacijos centras.
2. Balytė A., Trepekaitė L. (2009). *Pirmieji vaiko žingsniai darželyje*. Žvirblių takas. Nr. 6
3. Balsienė, N. (2005). *Socialinės aplinkos vaidmuo vaiko asmenybės sklaidai priešmokykliniame amžiuje. Šiuolaikinis ugdymas: priešmokyklinukas, pradinukas, socialinė integracija*. Iš Respublikinės teorinės ir praktinės konferencijos medžiaga. Šiauliai: Liucijus 10-12.
4. Berns, M. R. (2009) *Vaiko socializacija. Šeima, mokykla, visuomenė*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
5. Boller, A. (2012) *Mano vaikas pradeda lankyti darželį*. Vilnius: Gimtasis žodis.
6. Bureikienė, V. Saladžiuviene D. (2014) *Per žingsnį nuo mokyklos: mokosi kurdami ir eksperimentuodami*. Švietimo naujienos. Informacinis leidinys. Nr. 5/ 338.
7. Burvytė, S. (2013). *Vaikų amžiaus tarpsnių krizės*. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-12-01], Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/tevams/vaiku-amziaus-tarpsniu-krizes/16106>
8. Gričiūtė A. (1999). *Mokyklinės dezadaptacijos ir emocijų tarpusavio įtakos klausimai jaunesniame mokykliniame amžiuje*. VDU straipsnių rinkinys, 1 knyga. 104-110.
9. Juodaitytė, A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinis-educacinis aspektas*. Šiaulių universiteto leidykla.
10. Juodraitis, A. (2004) *Asmenybės adaptacija: kintamųjų sąveika*. VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
11. Koskienė, N. (2014) . *Kaip palengvinti vaiko adaptaciją darželyje*. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-12-29]. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/specialistams/kaip-palengvinti-vaiko-adaptacija-darzelyje/17464>
12. Kukanauzienė, L. Blinstrubienė, S. (2005). *Socialinės kompetencijos svarba ir plėtojimas priešmokyklinio ugdymo grupėje. Šiuolaikinis ugdymas: priešmokyklinukas, pradinukas, socialinė integracija*. Iš Respublikinės teorinės ir praktinės konferencijos medžiaga. Šiauliai: Liucijus. 72-76.
13. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2014). *Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa*. Leidykla Šviesa. [interaktyvus], [žiūrėta 2016- 01-03]. Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa%283%29.pdf>
14. Monkevičienė, O. (2003) *Mano vaikai. Priešmokyklinis vaiko ugdymas*. Kaunas: Šviesa.
15. Pečiulienė, L. (2014). *Šeima ir darželis: kelias į partnerystę*. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-12-29] Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/specialistams/seima-ir-darzelis-kelias-i-partneryste/18236>
16. Ruzgienė, A. Petružienė, S. (2005) *Vaikas ir aplinka*. Klaipėda: KU leidykla.
17. Stulpinienė V. (2012). *Vaikų adaptacija mokykloje*. [interaktyvus], [žiūrėta 2016-01-10]. Prieiga per internetą: <http://www.vims.lt/vaikuadaptacija-mokykloje74463-1-369.html>
18. Uzdila V. J. (1999). *Adaptacijos principas pedagogikoje*. VDU straipsnių rinkinys, 1 knyga. 25-35.
19. Želionienė, R. (2013). *Kurkime draugišką aplinką vaikams darželyje*. [interaktyvus], [žiūrėta 2016-05-20]. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/specialistams/kurkime-draugiska-aplinka-vaikams-darzelyje-yudith-wiseman-/14127>

PARENTS' ATTITUDE TOWARDS CHILDREN'S ADAPTATION IN PRE-SCHOOL GROUP

Summary

Relevance of the subject. According to A. Boler (2008), children's adaptation in the kindergarten plays a crucial role. H. M. Pieper, J. W. Pieper (2013) point out that it is not so important when a child starts to attend a kindergarten, it is more important how he feels there. A. Ruzgienė, S. Petružienė (2005) notices that a child's behavior changes starting to attend a kindergarten or a school. Moreover, a child must change many of his/her previously formed forms of behavior. In addition, children's health, neural functions also change during the adaptation period. It is a difficult task to change habits suddenly and to adapt quickly, and for some children it even becomes insurmountable task. **The problem.** There exist many factors determining successful child's adaptation. Parents whose child attends an educational institution naturally raise problematic questions: "Will a child get good care?", "Will he feel good?" Analyzing the conceptions of adaptation, the problem emerges - how to help a child to adapt successfully in an educational institution?

Aim of the work - to reveal parents and teachers' attitude towards a child's adaptation in the pre-school group.

The objects of the work: to theoretically justify the factors influencing a child's adaptation process; 2. To empirically determine parents and teachers' attitude towards the peculiarities of a pre-school child's adaptation process.

Methods of the work: analysis of scientific literature, a survey method (written form). The results of the research revealed that children adapt successfully only when they feel parents and teachers' overall support and cooperation. Children attending a pre-school group gain good social skills and also get ready for further socialization. It is necessary to support child's gradual transition from a family to a kindergarten, later to a pre-school group because successful adaptation helps children to develop social competence among the peers and adults.

Keywords: adaptation, pre-school age, cooperation, educational factors, socialization.

4-5 METŲ VAIKŲ KŪRYBIŠKUMO UGDYMAS LIAUDIES ŽAIDIMAIS

Ieva Lapajūtė-Vadeikienė, Algimantas Bagdonas

Kauno kolegija

Santrauka. Straipsnyje, remiantis mokslinės literatūros analize, pateikiama 4-5 metų vaikų kūrybiškumo ugdymo liaudies žaidimais ypatumų analizė. Straipsnyje analizuojami 4-5 metų vaikų raidos ypatumai, pateikiama kūrybiškumo samprata, išryškinama ugdymo įstaigos reikšmė kūrybiškumo ugdymo procese, pateikiama liaudies žaidimų svarba 4-5 amžiaus vaikų ugdyme, išryškinamos kūrybiškumo ir liaudies kūrybos sąsajos, pabrėžiama ugdymo įstaigos ir šeiminių ugdymo sąsajų svarba.

Prasminiai žodžiai: kūrybiškumas, liaudies žaidimai, bendradarbiavimas, socialiniai įgūdžiai.

Temos aktualumas. Šiuolaikinė gyvensena, technikos įsiveržimas į buitį, komunikacijos priemonių tobulėjimas tarsi graso užgožti gyvą žmonių bendravimą, kurio neatskiriama dalis – liaudies dainos, žaidimai, rateliai. I. Šileikienė (1991) teigia, kad žinant liaudies kūrybą, galima geriau pažinti ne tik savo tautą, bet ir žmoniją: „tūkstantmečių patirtis, įpročiai slypi kiekviename žmoguje. Tai įsiskverbia į mus per auklėjimą, bendravimą. Mūsų kartos ugdėsi šimtmečius liaudies kultūros žaizdre.“ Pasak D. Kubiliūtės-Čičinskienės (2002), poreikis dainuoti, šokti neišnyks. Svarbu išsaugoti ir mūsų senelių, tėvų jaunystės laikų liaudies kūrybą, kuri vienija, skatina bendrauti. Tyrinėtojai pabrėžia, kad su etnine kultūra vaikus supažindinti būtina kuo anksčiau. I. Šileikienė (1991) ragina: „Prakalbinkime liaudies kūrybą kuo anksčiau, pasitelkime ją nuo lopšio, atveskime į vaikų kolektyvus... Išgirsime nepaprastą jos aidą vaikų žaidimuose, dainelėse, išvysime veikėjus ir siužetus, į kuriuos įsilydė tautos dvasia.“ Anot A. Katinienės (2008), etnokultūra yra natūraliausia aplinka mažam vaikui: „Jei (...) tarp kitų toleruojamos etnokultūros vertybės, jos tikrai įsitvirtins jo giluminiame pasaulyje, padės objektyviau skirti, kas yra tikrai vertinga, apsaugos nuo neigiamos masinės kultūros įtakos (...). Ikimokyklinis amžius yra imliausias perimti etnokultūros vertybes.“ I. Bučinskienė (2008) išryškina pedagogų svarbą puoselėjant liaudies kultūrą. Pasak jos, viena seniausių lietuvių liaudies meno formų yra rateliai, šokiai, žaidimai. Kadangi dauguma tėvų yra užmiršę liaudiškus žaidimus, bene vieninteliu tarpininku tapo pedagogai ir ugdymo įstaigos, kurie gali priartinti vaikus ir jų tėvus prie liaudies kūrybos ištakų. Anot I. Šileikienės (1991), „reikia sugrąžinti senuosius papročius į vaikų kolektyvus ir išmokyti tą mažyti žmogutį liaudies dainų, šokių, žaidimų, smulkiosios tautosakos.“ Šiuo darbu siekiama ištirti kūrybiškumo ugdymo svarbą ikimokyklinėje grupėje. Tiriama, kaip kūrybiškumas ir liaudies žaidimai, kultūra formuoja 4–5 metų vaikų kūrybines galias, kaip ugdymas per liaudiškus žaidimus skatina 4-5 metų vaikų kūrybiškumą. **Tyrimo problema** – nepakankamas tradicinių liaudies žaidimų naudojimas ugdymo įstaigose, siekiant ugdyti 4-5 metų vaikų kūrybiškumą. Šiame darbe keliami aktualūs *probleminiai klausimai* - kokiomis priemonėmis ugdyti 4-5 metų vaikų kūrybiškumą? Kokią įtaką vaikų kūrybiškumui daro liaudies žaidimai? Kokią vietą ugdymo įstaigos skiria liaudies žaidimams? **Tyrimo objektas** – 4-5 metų vaikų kūrybiškumo ugdymas liaudies žaidimais. **Tyrimo tikslas** – atskleisti 4-5 metų vaikų kūrybiško ugdymosi ypatumus liaudies žaidimais.

Uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti liaudies žaidimų panaudojimo galimybes ugdant 4–5 metų vaikus.
2. Empiriškai išsiaiškinti 4-5 metų vaikų kūrybiškumo ugdymosi liaudies žaidimais galimybes.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė atliekama siekiant išanalizuoti 4–5 metų vaikų kūrybiško ugdymo ypatumus liaudies žaidimais; apklausa (raštu).

Kūrybiškumo ugdymo galimybės. D. Boyd ir H. Bee (2011) raidos mokslo sritis apibūdina kaip mokslinių metodų taikymą „tiriant su amžiaus tarpsniais susijusius elgsenos, mąstymo, emocinius ir asmenybės pokyčius. Raidos mokslas remiasi kelių skirtingų dalykų – psichologijos, sociologijos, antropologijos, ekonomikos, taip pat biologijos ir medicinos – teorijomis ir tyrimais. Mokslininkų metodų pastangomis buvo nustatyti naudingi svarbių raidos tyrimo problemų klasifikavimo būdai ir paskelbta daugybė duomenų, bylojančių, kad vaiko raida – labai sudėtingas procesas.“ Vaikai jau nuo trejų iki šešerių metų pasirenge žaisti drauge, o ypač berniukai nori susivienyti, susiburti į grupę. Kuo vėliau, tuo stipriau tai atsiskleidžia: „Nuo tokio amžiaus vaikai įžengia į tokią raidos stadiją, kai jau suvokia santykius su kitais. Todėl negalime pražiopsoti šio periodo, turime nuolatos apie tai kalbėti ir paskatinti juos atlikti teisingą analizę“ (Laitmanas, Vinokuras, Jakovič, 2011). Pritardami šiai minčiai Boyd D. ir Bee H. (2011) rašo: „sulaukę trijų ar ketverių, vaikai pradeda domėtis bendradarbiavimo žaidimais – modeliu, kuriame keli vaikai siekia bendro tikslo“. 4–5 metų vaikams vis geriau suprantant socialinę aplinką, pradeda skleistis jų asmenybės savitumas. Sudėtingesnė tampa ir jų savivoka, suteikdama jiems galimybę labiau kontroliuoti savo elgseną. Anot I. Becker-Textor (2001), kūrybiškumas „mums reiškia žmogaus gebėjimą objektyviai ir

subjektyviai kurti naujus mąstymo turinius sau arba kitiems.“ (Becker – Textor, 2001). Kūrybiškumą suprantame kaip tokius gebėjimus, išgales ir gabumus, kuriuos mes bandome apimti kompleksinėmis ir iš dalies mažiau tiksliais sąvokomis, tokiomis kaip intuicija, vaizduotė, įkvėpimas, išmonė, išradingumas, originalumas arba kaip produktyvus mąstymas, problemų sprendimas ir kūrybinė vaizduotė (Becker – Textor, 2001). O. Visockienė, S. Alijošienė (2014) remiasi Guilfordo tyrinėjimais, kuris „kūrybiškumą tapatino su gebėjimu kurti įvairiausių problemų sprendimo būdus taikydamas keturias demencijas: mąstymo gausumą, lankstumą, originalumą ir detalumą. Sukūręs intelekto modelį įrodė, kad kūrybiškumas yra vienas iš 120 intelekto sugebėjimų“ (Guilford – cit. iš Visockienė ir Alijošienė, 2014). Kalbėdama apie kūrybiškumą I. Becker-Textor (2001) pabrėžė, kad bandant atskleisti šią sąvoką „nuolat iškeliama subjektyvus naujumas. Tiesą sakant, kiekvieną vaiko naują atradimą galima pavadinti kūrybiniu aktu. Taigi kiekvienas vaikas turi tam tikrą kiekį kūrybinių įgūdžių ir gebėjimų“ (Becker-Textor, 2001). Kaip šios kūrybinės galios vystosi priklauso ir nuo aplinkos veiksnių, kurie vaikui turi didelės įtakos. Pasak Kovalevskajos, (cit. iš Visockienė O., Alijošienė S., 2014), vaiko kūrybiškumas atsiskleidžia vykdant veiklą. Svarbiausias vaidmuo organizuojant vaikų kūrybiškumą plėtojančią veiklą tenka pedagogui. Nuo jo gebėjimo įtraukti vaikus į kūrybinę veiklą priklauso vaikų kūrybinis aktyvumas. Šiais laikais pedagogas turėtų būti kūrybiškas ir nuolat atsinaujinti. J. Cameron ir E. Lively (2015) teigia, kad norint būti kūrybiškam reikia atsikratyti nuobodulio ir būti žaismingam. Net pati paprasčiausia veikla gali būti įkvėpanti: „patį kūrybos veiksmą galima apibrėžti kaip kūrimą kažko naujo, kūrimą kažko iš nieko. Iš kasdienybės smulkmenų sėdamiesi idėjų kūrybai, mokome vaikus elgtis taip pat. Jei iš pradžių nuobodžios veiklos imsimės su džiaugsmu ir pasitelkę fantaziją, smagių dalykų rasime pačiose netikėčiausiose vietose“ (Cameron, Lively, 2015). Pasak mokslininkų, nereikėtų vaikų sprasti į rėmus, pastoviai kontroliuoti, kad nepamintume vaikų kūrybingumo. Jei neleisime vaikui skleisti, jis ims maištauti ir grumtis už būvį. Toks vaikas bijos rizikuoti, priimti netikėtus sprendimus ir tai darys įtaką vaiko kūrybiškumui, nes: „Kūrybingumas – deguonis vaiko sielai“ (Cameron, Lively, 2015).

Apibendrinat galima teigti, kad kūrybiškumo samprata yra įvairiapusė, apimanti originalumo ir naujumo aspektus. Vaiko kūrybiškumo ugdymuisi didelės įtakos turi jo aplinka. Siekdamas, kad vaikų veikla būtų įdomesnė ir efektyvesnė, pedagogas privalo naudoti vaizdingus būdus. Vienas iš svarbiausių mokymosi kūrybiškumo elementų – malonumo patirtis.

4-5 metų vaikų kūrybiškumo ugdymo galimybės. Pasak Savage ir Fautley (cit. iš Visockienė O. ir Alijošienės S., 2014), kūrybiškumo mokymas yra neatsiejama dalis nuo kūrybiško mokymo. Vaikų kūrybiniai gebėjimai labiausiai atsiskleidžia, kai į aplinką įtraukiami pedagogo kūrybiniai sugebėjimai: „Kūrybingi pedagogai turi turėti ne tik dalykinių žinių, bet ir žinoti būdų, kaip skatinti vaikų smalsumą ir kelti savigarbą bei pasitikėjimą savimi. Jie turi atpažinti, kada reikalingas padaršinimas, o kada iškyla pasitikėjimo grėsmė. Kūrybiškas mokymas priklauso nuo pedagogų, kaip jie taiko mokymosi metodus, kad darytų mokymąsi įdomesnį, labiau jaudinantį, efektyvesnį“ (Visockienė ir Alijošienė, 2014). Yra skiriama keletas bruožų, kurie būtini kūrybiškam ugdymui: pedagogas privalo būti įkvėpantis pavyzdys; puikiai išmanyti ir nuolat domėtis savo dalyku; integruoti įvairių dalykų žinias; formatuoti didelius lūkesčius; skatinti vaikus domėtis aplinka; žadinti jų smalsumą; tikslingai skirti laiko vaikų kūrybiškumui; atrasti savo mokymo stilių (Visockienė ir Alijošienė, 2014). I. Becker-Textor (2001) teigia, kad kūrybingas auklėtojas pirmiausia turi būti kūrybinga asmenybė, turinti visus kūrybiškumą nusakančius bruožus, susipažinusi su kūrybinėmis technikomis ir darbo metodais. Auklėtojas turi taikyti tokius auklėjimo metodus, kurie ugdytų kūrybišką elgesį. Tai didelis iššūkis, nes auklėtojas pirmiausia pats turi siekti tobulėjimo, mokėti į save pažiūrėti iš šalies, kartu nepervertinti tikslo: „Auklėtojo tikslas turi būti pasiekti vidinę laisvę, įgyti atvirumą ir norą keisti įprastus pedagoginius ir didaktinius požiūrius. Tada ne tik vaikams, bet ir auklėtojams darbas suteiks džiaugsmo, bus pasiekta puiki abipusė motyvacija. Taip jis turėtų mokytis meditacijos meno ir šitaip sudvasinti savo pojūčius“ (Becker – Textor, 2001). J. Cameron ir E. Lively (2015) teigia, kad kūrybingumas neįmanomas be tikėjimo, o renkantis tikėjimą, būtina atsisakyti kontrolės. Kūrybiškas pedagogas yra neatsiejama dalis nuo kūrybiškos aplinkos. Kūrybiškas pedagogas visą aplinką pavertė kūrybine, neeiline erdve, taip įtraukdamas kiekvieną vaiką į kūrybinį ratą. Tokiu būdu vaikai natūraliai matys, kurs ir ugdyt savo kūrybinius sugebėjimus. Anot I. Becker-Textor (2001), „Kiek gali būti ugdomas kūrybiškumas, labai priklauso nuo aplinkos, kurioje vaikas gyvena, žaidžia, išgyvena. Skurdžiame pasaulyje be impulsų ir paskatų neįmanomas nei intelekto, nei kūrybiškumo ugdymas. Taigi tėvų ir auklėtojų valioje paruošti ir sukurti vaikui tinkamą aplinką“ (Becker–Textor, 2001). Bandydama apibrėžti vaiko kūrybiškumą skatinančią aplinką I. Becker-Textor (2001) teigia, kad tokia aplinka turėtų būti nepriklausoma, užtikrinant laisvę rinktis ne tik patalpas, reikalingas technines priemones ar medžiagas, bet ir apskritai veiklą: „Praktiškai auklėtojams

tai reiškia: apriboti tai, kas siūloma ir draudžiama, paruošti įvairios medžiagos ir reikiamų įrankių. Turi būti sukurta vaikui pritaikyta, kuri būtų orientuota į vaiko poreikius ir nebūtų mažas suaugusiųjų pasaulis.“

Pedagogas vaikams turėtų būti pavyzdys, kuris kartu sukurtų palankią aplinką plėtotis kūrybiškumui. Pedagogas turėtų norėti ir dėti daug pastangų, kad galėtų ugdyti vaikų kūrybinius gebėjimus. Pedagogai turėtų žvelgti į savo darbą kūrybiškai, tobulinti savo kvalifikaciją ir dalintis savo pasiekimais bei gerąją patirtimi su vaikais. Taikant originalias idėjas, pedagogų vedamos veiklos gali būti įdomesnės ir efektyvesnės ir tai turės įtakos vaikų kūrybiškumui.

Žaidimas ir jo raida. Istorijos eigoje yra daugybė apibrėžimų apibrėžiančių žaidimo sąvoką ir funkciją. Kiekviena tauta sąvoką *žaidimas* suprantą nevienodai. A. Džiuvė (2003) teigia, kad žaisdami vaikai atkartoja suaugusiųjų veiksmus, tarpusavio santykius, taip jie lavinasi fiziškai, protiškai bei doroviškai. Vaikų norą žaisti lemia jų amžius, siekimas protinės veiklos, noras pažinti suaugusiųjų pasaulį. Žaidimas – tai „istoriškai susiformavęs visuomeninis reiškinys, savarankiška veiklos sritis, būdinga žmogui. Žaidimas gali būti kaip pažintinė, auklėjamoji, pasilinksminimo, aktyvaus poilsio priemonė. Žaisdami vaikai visapusiškai vystosi, tvirtėja fiziškai, plečiasi jų vaizdinių ratas, lavėja dėmesys, atmintis, pastabumas, gilėja įgūdžiai, ugdomas kolektyviškumo jausmas“ (Džiuvė, 2003). Pasak N. Grinevičienės (2002), žaidimas nereikalauja didelių pastangų, nesiekia rezultatų, o svarbiausia turi teikti džiaugsmą, malonumą: „Tai toks procesas, kurio metu gyva būtybė paklūsta įgimtam judėjimo ir mėgdžiojimo instinktui. (...) Žaidžiantis vaikas pats, savo noru pradeda žaisti. Nežaidžiantis vaikas atlieka veiksmus su konkrečiu žaislu, objektu kam nors paliepus.“ (Grinevičienė, 2002). Autorė pažymi, kad vaiko iniciatyva pradėtas žaidimas yra motyvuotas – juo siekiama malonumo. Kai žaidimas motyvuotas, niekas negali vaikui sakyti ką ir kaip jis turi daryti. N. Grinevičienė (2002) pabrėžia, kad žaidimas turi įtakos psichiniam ir fiziniam brendimui. Žaisdamas vaikas tobulėja, ugdo savo asmenybę: „formuojasi tos asmenybės psichikos pusės, nuo kurių ateityje priklausys vaiko sėkmė moksle, darbe bei santykiai su žmonėmis. (...) Žaidimas – tai įnašas į pažinimo, kalbos, intelektinį, fizinį ir socialinį – emocinį vaiko ugdymą. Žaidimas skatina vaiko sensorinę, moralinę raidą, lavina mąstymą, protą, fantaziją, kūrybiškumą, savarankiškumą, iniciatyvą, pasitikėjimą, savo jėgomis, grūdina jausmus ir emocijas, lavina gebėjimus, judesius, pažintinius procesus, turtina vaizduotę, ugdo gabumus žaisti“ (Grinevičienė, 2002). Žukauskienė R. (2002) rašė, kad nėra vienos nuomonės, kaip apibūdinti žaidimą, nes jis palaiko labai daug vaiko veiklos sričių, bet: „žaidimo svarba vaiko raidai neabejojama. Vaikas vienas arba su kitais žaidžia daugybę valandų. (...) vaikui žaidimas yra labai svarbus. Freudas ir kiti psichoanalitikai vertino žaidimą, kaip priemonę įtampai mažinti ir tokiems jausmams kaip pyktis ar frustracija išreikšti“ (Žukauskienė, 2002).

Tradiciniai žaidimai ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. „Tradiciniai žaidimai – tai populiarūs lietuvių žaidimai, istorijos žaidimai, istorijos šimtmečių tėkmėje susiję su tautos tradicijomis, papročiais, apeigomis, kalendorinėmis šventėmis ir kt.“ (Grinevičienė, 2002). Lietuvių liaudies žaidimai vaikus supažindina su tautos dvasia, nacionaline kultūra (Grinevičienė, 2002). Pasak N. Grinevičienės (2002), devyniolikto amžiuje M. Valančius akcentavo, kad reikšmingiausia yra tai, kokią vertę turi tradiciniai žaidimai. „Žaidimai – dinamiški, judrūs, aktyvinantis teigiamas emocijas, skatinantys mąstyti, kūrybiškai veikti (Grinevičienė, 2002). Panašios pozicijos laikėsi A. Gučas, teigęs, kad lietuvių liaudies žaidimai lavina vaizduotę, daro įtaką vaikų kalbai, mąstymui, jausmams, skatina ir ugdo dorovines vertybes (Gučas cit. – iš Grinevičienės, 2002). Augantis vaikas keičiasi, plečiasi jo gyvenimo patirtis, interesai tuomet keičiasi ir žaidimai. Juose pradeda atsispindėti gyvenimo reiškiniai, žmonių buitis, gyvūnų pasaulis: „Tradiciniai žaidimai (rateliai, judrieji vaidybiniai žaidimai, žaidimai su imitaciniais judesiais ir šokiais, žaidimai su atitinkamais tekstais – „Pasėjau žilvitį“, „Jurgelį meistrelį“, „Klausė žvirblis čiułbuonėlis“ (...) – atitinką visapusišką vaiko asmenybės formavimą, yra svarbus vaiko protinių (mąstymo, teksto suvokimo, žinių, žodyno, judesių pobūdžio, eigos įsiminimo), fizinių (lavinamos visos raumenų grupės judesiais), dorovinių (veiksmų, poelgių), estetinių (muzikos ir eiliuoto teksto) ir darbinių savybių (suteikiamos elementarios darbui reikalingos žinios) ugdymui. Žaidžiant, išryškėja vaiko organizaciniai gebėjimai, ugdomas draugiškumas, atkaklumas, kantrybė, savitvarda“ (Grinevičienė 2002). Tradicinius žaidimus galima skirstyti:

- Žaidinimai – tai trumpi, nesudėtingi, vaizdingi kūrinių, prasmingi ir beprasmingi ketureiliai, tai tarpinis žanras tarp dainos ir žaidimo;
- žaidimai su priemonėmis (patalpoje ir lauke) – tai dažniausiai grupiniai, judrūs žaidimai su priemonėmis: sviediniais, virvutėmis, lazdomis, rankšluosčiais, skarelėmis, nosinėmis, akmenukais, vėliavėlėmis, pagaliukais ir kitomis priemonėmis. Vieta (patalpoje ar lauke) pasirenkama priklausomai nuo oro, žaidimo turinio ir žaidėjų skaičiaus;
- žaidimai be priemonių (patalpoje ir lauke) – šie žaidimai dažniausiai siužetiniai, gali būti judrūs, vidutinio judrumo ir ramūs. Siužetu vaikai gali atvaizduoti savo aplinką, žmonių santykius, gyvūnų elgseną;

- žaidimai užrištomis (užmerktomis) akimis – tai dažniausiai siužetiniai žaidimai su gerai žinomais veikėjais: pasakų herojais, gyvūnais ir kt. Pagrindiniam žaidimo personažui užrišamos akys arba liepiama užsimerkti ;
- vaidybiniai (draminiai) žaidimai – tai pažintiniai žaidimai su poetiniu ar improvizuotu tekstu. Nesudėtingi, tačiau neįprasti vaidmenys jiems suteikia vaizdumo ir supažindina su aplinka, daiktais, gamta;
- rateliai – tai ramūs žaidimai einant rateliu, dainuojant, šokant, atliekant imitacinius judesius.
- stalo žaidimai – tai ramūs stalo žaidimai su priemonėmis ir be jų.
- sportiniai žaidimai – tai dviejų komandų varžytuvės kurioje žaidėjai bando įrodyti pranašumą, tomis pačiomis žaidimo priemonėmis (Grinevičienė, 2002). Kai kurie tradiciniai žaidimai yra priskiriami tikrųjų didaktinių žaidimų grupei. Juose glaudžiai siejasi du komponentai: pažintinis lavinamasis ir žaidybinis įdomusis. Tradicinių (tikrųjų didaktinių) žaidimų struktūrą sudaro:
- didaktinė (mokomoji) užduotis –dažniausiai atsispindi žaidimo eigoje. Kiekvienas žaidimas turi konkrečią didaktinę užduotį, supažindina, moko, pvz. žaidimas „Javai“ įtvirtina augalų pavadinimus, o žaidime „Batsiuovys“ supažindinama su batsiuvio įrankiais (Grinevičienė, 2002).

Žaidimas suteikia galimybes tobulėti ir rengia vaikus gyventi sudėtingame pasaulyje. Žaidimai ne tik lavina, išjudina, bet ir džiugina sielą. Žaisdami vaikai mokosi vikrumo, apdairumo, atidumo, pastabumo, lavina vaizduotę ir muzikinę klausą, didina kalbos žodyną ir moko spręsti rūpesčius, o ne bėgti nuo jų. Reikia pabrėžti, kad žaidimas tai pramoga, atsipalaidavimo būdas, turintis taisykles kurioms reikia paklusti ir atlikti tam tikras pareigas. Lietuvių liaudies žaidimai visapusiškai palankūs vaiko ugdymui. Tradiciniai žaidimai tikrai nenuobodūs. Dažnai emocionalūs, su ryškiu siužetu, todėl vaikai mielai juos žaidžia. Galima teigti, kad kūrybiškumo lavinimas daugiausia priklauso nuo pedagogo asmenybės. Mažam vaikui jo auklėtojas yra autoritetas, pavyzdys kuriuo jis norėtų sekti. Todėl pedagogo pareiga iš visų jėgų stengtis priartėti prie vaiko ir pateisinti ugdytinio pasitikėjimą. Vaikams nereikia primesti savo kūrybinių sprendimų, reikia kurti tokias situacijas kuriomis skatintų vaikų kūrybiškumą. Pedagogas turėtų mokomąją medžiagą pateikti vaizdingai, sužadinti vaikų fantaziją, smalsumą. Kurdamas vaikas išgyvena ir patiria daug teigiamų emocijų, kūrybos malonumą, o tai žadina vaiko suinteresuotumą ir daro įtaką tolesniam vaiko lavėjimui. Kūrybinę veiklą stimuliuoja ir pažinimo poreikis, noras pažinti supantį pasaulį ir save. 4–5 metų vaikams vis geriau suprantant socialinę aplinką, pradeda skleisti jų asmenybės savitumas. Būtent ankstyvoje vaikystėje žaidimas tampa vyraujančia elgesio forma. Žaidimo kontekste vaikai įgyja gebėjimų, reikalingų bendraujant su kitais, pusiausvyros pojūtį, pamažu tobulėja protiškaiai, fiziškai ir doroviškai, lavėja fantazija, kūrybiškumas, savarankiškumas, kalbos ir trumpalaikės atminties gebėjimai. Žaidimas yra labai svarbi ir veiksminga auklėjamoji, ir lavinamoji priemonė. Vieni iš artimiausių ir didelę išliekamąją vertę vaikui turintys žaidimai yra tradiciniai (liaudiški) žaidimai. Tradiciniai žaidimai – tai populiarūs lietuvių žaidimai, istorijos žaidimai, kurie siejami su tautos tradicijomis, papročiais, apeigomis, kalendorinėmis šventėmis. Lietuvių liaudies žaidimai paveikia vaiko auklėjimą, bendravimą, kultūrą. Šie žaidimai dinamiški, judrūs, skatinantys teigiamas emocijas, mąstymą, kūrybiškumą.

Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas

Tyrimas atliktas 2014 m., taikytas apklausos (raštu) metodas. Anketinė apklausa tėvams buvo skirta išsiaiškinti tėvų požiūrį į 4-5 metų vaikų kūrybiškumo ugdymąsi liaudies žaidimais ypatumus. Į anketos klausimus atsakė 62 tėvai. Didžioji dauguma tėvų (90%) pritarė teiginiui, kad 4-5 metų vaikai, vis geriau suprasdami socialinę aplinką, pradeda atskeisti savo asmenybės savitumą. Šiek tiek mažiau tėvų (87%) mano, kad 4-5 metų vaikai kuo toliau, tuo lengviau pradeda kontroliuoti save ir savo impulsus (su teiginiu nesutiko arba neturėjo nuomonės po 7% atsakiusių tėvų). Dauguma tėvų pabrėžė auklėtojos vaidmenį vaikų išradingumo ugdymuisi: 77% pritarė teiginiui, kad tik kūrybiška auklėtoja gali padėti vaikams ugdyti vaikų išradingumą, savitą stilių ir kūrybiškumą, su teiginiu nesutiko 13% respondentų, o 10% tėvų šiuo klausimu nuomonės neturėjo. 93% tėvų pritarė teiginiui, kad taikant kūrybiškumą skatinančius metodus, didėja motyvacija, pasitikėjimas savimi, kartu gerėja ir ugdymosi pasiekimai. Šiek tiek mažiau (84%) respondentų manė, jog vaikų kūrybinis aktyvumas priklauso nuo pedagogo gebėjimo įtraukti vaikus į kūrybinę veiklą (teiginiui nepritarė 3%, neturėjo nuomonės – 13% tėvų). Dar mažesnė dalis tėvų (76%) manė, kad svarbiausias vaidmuo, organizuojant vaikų kūrybiškumą plėtojančią veiklą, tenka pedagogui. 19 % respondentų nesutiko su šiuo teiginiu, o 5% neturėjo nuomonės. 86% respondentų pritarė, kad vaikai, kurie turi galimybę ugdyti įgimtą talentą ir kūrybinius įgūdžius, geriau pasirengia bendravimui bei gyvenimui visuomenėje. Dėl kūrybinių įgūdžių sąsajų su vaikų pasirengimu gyventi visuomenėje abejojo 11% atsakiusiųjų (jie pasirinko atsakymą „neturiu nuomonės“), dar 3% nepritarė teiginiui. Net 94% respondentų pritarė, kad kūrybiškas pedagogas gali visą aplinką paversti kūrybine erdve ir savo darbe turėtų naudoti

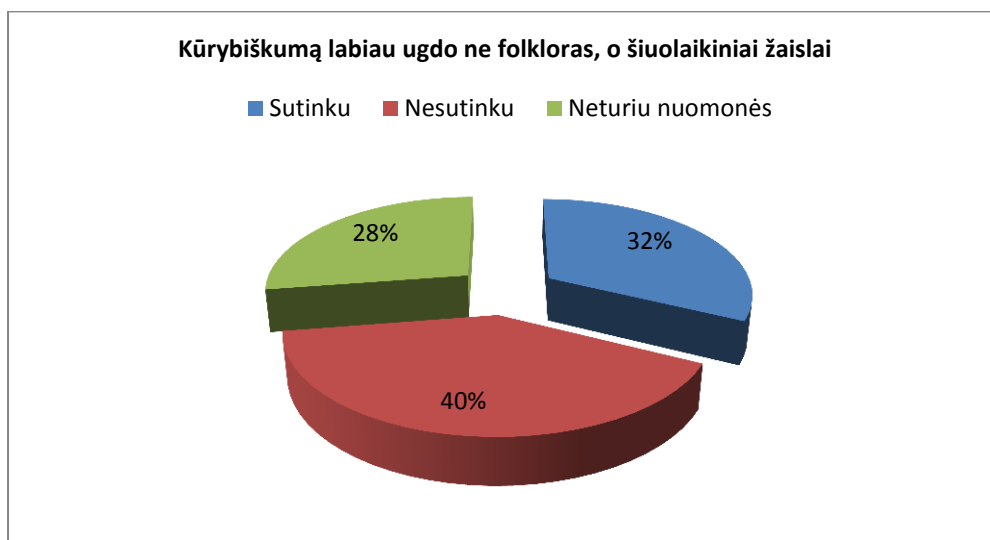
vaizduotę lavinančius metodus. 6 % tėvų šiais klausimais nuomonės neturėjo. 98% tėvų pritarė ir tik 2% nepritarė teiginiui, jog pedagogas turėtų skatinti vaikus domėtis aplinka bei žadinti jų smalsumą.

Daugumos tėvų manymu, pedagogo vaidmuo vaikų kūrybiškumo ugdymui yra gana svarbus. Per 90% respondentų pabrėžė pedagogų naudojamų kūrybiškumą skatinančių ir vaizduotę lavinančių metodų svarbą. Taip pat dauguma tėvų pritarė, kad pedagogas turėtų bet kokią aplinką paversti kūrybine erdve ir skatinti vaikus ja domėtis. Vis tik beveik penktadalis (19%) respondentų nepritarė, kad svarbiausias vaidmuo, organizuojant vaikų kūrybiškumą plėtojančią veiklą, tenka pedagogui.

85% respondentų pritarė, kad pedagogai turėtų puoselėti liaudies kultūrą. Vis dėl to tyrimo metu išryškėjo, kad šioje srityje nemažą vaidmenį tėvų manymu turi prisiimti ir pačios šeimos. 58% respondentų pritarė teiginiui, kad šeima turi domėtis lietuvių liaudies žaidimais, folkloru (nepritarė 11%, neturėjo nuomonės – 31% respondentų). Šiek tiek daugiau nei pusė t. y., 53% tėvų nurodė skatinančios vaikų ugdymąsi liaudies žaidimais, 29% tėvų teigė, kad neskatina, o 18% neturėjo nuomonės.

Taigi daugumos respondentų nuomone pedagogų vaidmuo, puoselėjant liaudies kultūrą yra svarbus, bet pedagogai nėra vieninteliai tarpininkai, galintys priartinti vaikus prie liaudies kūrybos – šiek tiek daugiau kaip pusė respondentų teigė, kad šeimos jau skatina vaikų ugdymąsi liaudies žaidimais ir turėtų domėtis lietuvių liaudies žaidimais bei folkloru.

40% respondentų mano, kad kūrybiškumą labiau ugdo folkloras, o ne šiuolaikiniai žaislai, 32% mano, kad kūrybiškumą labiau ugdo šiuolaikiniai žaislai, 28% neturi nuomonės.



1 pav. Folkloro ir šiuolaikinių žaislų reikšmė kūrybiškumo ugdymui.

Taigi tyrimas parodė, kad folkloro aktualumą kūrybiškumo ugdymui tėvai vertina nevienodai. Tiriant institucijos reikšmę vaikų ugdymui, visi tėvai sutiko, jog vaikas, lankydamas ugdymo įstaigą, tampa vis kūrybiškesnis, lavėja jo mąstymas, plečiasi vaiko draugų ratas, žaidimų pasirinkimas. Taip pat visi tėvai pritarė teiginiui, kad žaidimai skatina vaiko sensorinę raidą, lavina mąstymą, fantaziją, kūrybiškumą. 93% tėvų pritarė teiginiui, kad pedagogai, dirbantys konkrečioje ugdymo įstaigoje, yra kūrybiški. Dauguma tėvų (89%) mano, kad ugdymo įstaigoje, kurią lanko jų vaikas, yra pakankamai dėmesio skiriama lietuvių liaudies žaidimams. 84% pritarė teiginiui, jog ugdymo įstaiga pakankamai dėmesio skiria vaikų kūrybiškumo ugdymui liaudies žaidimų pagalba.

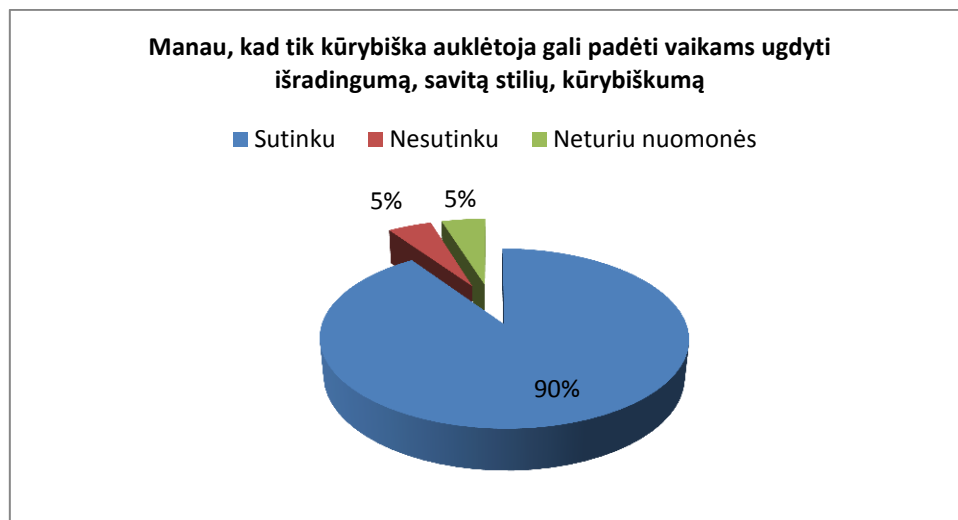
Beveik visi tėvai (98%) pritarė, kad žaisdami vaikai atkartoja suaugusiųjų veiksmus, tarpusavio santykius, taip jie lavinasi fiziškai ir protiška. Jų nuomone, žaisdami vaikai įgyja gebėjimų, reikalingų bendraujant su bendraamžiais. 97% respondentų mano, kad tradiciniai žaidimai aktyvina teigiamas emocijas, skatina mąstyti, kūrybiškai veikti.

Apibendrinant tyrimo metu gautus rezultatus, išryškėjo, kad daugumos tėvų manymu, svarbu, jog pedagogas naudotų vaizduotę lavinančius ir kūrybiškumą skatinančius metodus, aplinką paverstų kūrybine erdve, tokiu būdu įtrauktų bei sudomintų vaikus. 85% respondentų mano, kad pedagogų vaidmuo, puoselėjant liaudies kultūrą yra svarbus. Vis dėl to šioje srityje nemažą vaidmenį, tėvų manymu, turi prisiimti ir pačios šeimos. 58% respondentų pritarė teiginiui, kad šeima turi domėtis lietuvių liaudies žaidimais, 53% tėvų nurodė skatinančios vaikų ugdymąsi liaudies žaidimais. Folkloro aktualumą kūrybiškumo ugdymui tėvai vertina nevienodai: 20% respondentų mano, kad liaudies žaidimai jau atgyvenęs

dalykas, 32% mano, kad kūrybiškumą labiau ugdo šiuolaikiniai žaislai (atitinkamai šiems teiginiams nepritarė 60% ir 40% respondentų; likę – neturėjo nuomonės).

Tyrimė dalyvavę tėvai teigiamai vertino tiek institucijų tiek pedagogų reikšmę vaikų kūrybiškumo, fizinių ir socialinių įgūdžių ugdymuisi. Tėvai taip pripažino žaidimo įtaką vaikų ugdymuisi: 98% respondentų manė, kad žaisdami vaikai atkartoja suaugusiųjų veiksmus, tarpusavio santykius, taip jie lavinasi fiziškai ir protiška. Jų nuomone, žaisdami vaikai įgyja gebėjimų, reikalingų bendraujant su bendraamžiais.

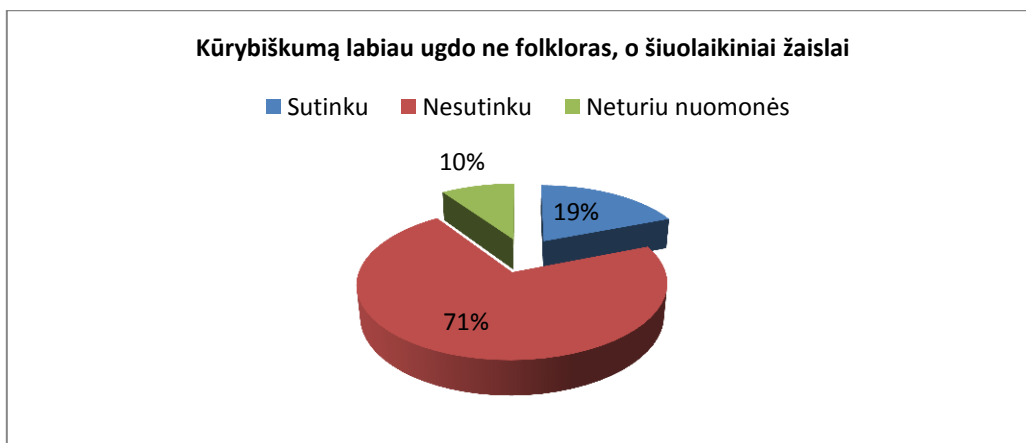
Anketinė pedagogų apklausa buvo skirta išsiaiškinti pedagogų požiūrį į 4–5 metų vaikų kūrybiškumo ugdymąsi liaudies žaidimais ypatumus. Į klausimus atsakė 21 pedagogas. Visi pedagogai pritarė, kad 4–5 metų vaikai, vis geriau suprasdami socialinę aplinką, pradeda atskeisti savo asmenybės savitumą. 95% pedagogų pritarė, kad tokio amžiaus vaikai jau pradeda kontroliuoti save ir savo impulsus. Didžioji dalis pedagogų (90%) pritarė, kad tik kūrybiška auklėtoja gali padėti vaikams ugdyti išradingumą, savitą stilių, kūrybiškumą. Su šiuo teiginiu nesutiko 5% respondentų. Tiek pat procentų pedagogų – neturėjo nuomonės. Lyginant šiuos duomenis su tėvų atsakymais (77% tėvų pritarė šiam teiginiui), išryškėja, kad pedagogai labiau pabrėžia auklėtojos kūrybiškumo svarbą. 95% respondentų mano, kad dauguma darželiuose dirbančių auklėtojų yra kūrybiškos. Visi atsakę pedagogai, teigė darbe taikantys kūrybiškumą skatinančius metodus ir pritarė, kad taikant kūrybiškus ugdymo metodus, didėja motyvacija, pasitikėjimas savimi, kartu gerėja ugdymosi pasiekimai. 90% respondentų galvoja, kad vaikų kūrybinis aktyvumas priklauso nuo pedagogo gebėjimo įtraukti vaikus į kūrybinę veiklą. Tiek pat respondentų mano, kad svarbiausias vaidmuo, organizuojant vaikų kūrybiškumą plėtojančią veiklą, tenka pedagogui. Lyginant su anksčiau aptartais tėvų atsakymais, išryškėja, kad mažiau tėvų sutinka su šiuo teiginiu – jam pritarė 76%.



2. pav. Auklėtojos reikšmė, padedant ugdyti vaikų išradingumą, savitą stilių ir kūrybiškumą.

Visi pedagogai pritarė, kad kūrybiškais metodais ugdomi vaikai geriau pasirengia bendravimui ateityje. Taip pat visi respondentai mano, kad pedagogas, siekdamas, jog vaikų veikla būtų įdomesnė ir efektyvesnė, turėtų naudoti vaizdingus būdus, paversti visą aplinką kūrybine erdve, taip įtraukdamas kiekvieną vaiką į žaidimo procesą. 95% respondentų mano, kad pedagogas turėtų skatinti vaikus domėtis aplinka bei žadinti jų smalsumą. Tiriant pedagogų vaidmenį priartinant vaikus prie liaudies kūrybos, nuomonės ganėtinai išsiskyrė: 67% respondentų pritarė teiginiui, kad pedagogas yra bene vienintelis tarpininkas, galintis vaikus priartinti prie liaudies kūrybos, 28 % su šiuo teiginiu nesutiko, dar 5% neturėjo nuomonės.

Visi respondentai pritarė, kad pedagogai turėtų puoselėti liaudies kultūrą, taip pat teigė savo darbe aktyviai diegiantys liaudies žaidimus į ugdomąją veiklą ir su darželio bendruomene skiriantys daug dėmesio lietuvių liaudies kultūros puoselėjimui. 95% respondentų mano, kad liaudies žaidimai – puiki galimybė 4-5 metų vaikų kūrybiškumo ugdymui. Kalbant apie šeimos vaidmenį supažindinant vaikus su liaudies žaidimais, nuomonės išsiskyrė: 24% manė, kad šeimos skiria pakankamai dėmesio liaudies žaidimams, net 71% nepritarė šiam teiginiui, 5% neturėjo nuomonės. Kaip buvo aptarta anksčiau, 53% tėvų teigė, kad jų šeima skatina vaikų ugdymąsi liaudies žaidimais, 29% nepritarė teiginiui, 18% neturėjo nuomonės. Taigi daugumos pedagogų vertinimu šeimų įsitraukimas šioje srityje yra nepakankamas, nors daugiau kaip pusė tėvų teigia skatinantys vaikų ugdymąsi liaudies žaidimais. Visi respondentai nesutiko su teiginiu, kad liaudies žaidimai – atgyvenęs dalykas. Vis dėl to lyginant folkloro ir šiuolaikinių žaislų įtaką kūrybiškumo ugdymuisi, beveik penktadalis (19%) respondentų pritarė, kad šiuolaikiniai žaislai labiau ugdo kūrybiškumą.



3 pav. Folkloro ir šiuolaikinių žaislų reikšmė kūrybiškumo ugdymui.

Atitinkamai 32% tėvų manė, kad kūrybiškumą labiau ugdo šiuolaikiniai žaislai, 40% – folkloras, 28% neturėjo nuomonės. Taigi net 31% daugiau pedagogų mato didesnę folkloro ugdomąją vertę.

Visi respondentai sutinka, kad žaisdami vaikai atkartoja suaugusiųjų veiksmus, tarpusavio santykius, taip jie lavinasi fiziškai, protiškai, o žaidimas – skatina vaiko sensorinę, raidą, lavina mąstymą, fantaziją, kūrybiškumą. Visų pedagogų manymu, ankstyvoje vaikystėje žaidimas tampa vyraujančia elgesio forma, žaisdami vaikai įgyja gebėjimų, reikalingų bendraujant su bendraamžiais. Taip pat visi respondentai pritarė, jog tradiciniai žaidimai atitinka visišką vaiko asmenybės formavimąsi ir aktyvina teigiamas emocijas, skatina mąstyti, kūrybiškai veikti.

Apibendrinant visus atsakymus į pateiktus teiginius, galima teigti:

- *Dauguma respondentų pritaria, kad auklėtoja būdama kūrybiška, ieškodama naujų idėjų, gali padėti vaikams ugdyti išradingumą, savitą stilių, kūrybiškumą.*
- *Dauguma tėvų pritaria, kad pedagogai turėtų puoselėti lietuvių liaudies kultūrą, ir patys tėvai linkę skatinti vaikus domėtis lietuvių liaudies žaidimais, folkloru.*
- *Dauguma apklaustųjų sutinka, kad jų ugdymo įstaigoje pakankamai dėmesio yra skiriama lietuvių liaudies žaidimams.*
- *Tačiau beveik visi apklaustieji sutinka, kad tradiciniai žaidimai atitinka visišką vaiko asmenybės formavimąsi ir yra svarbūs vaiko protiniam, fiziniam, doroviniam, estetiniam ugdymui.*
- *Respondentai pritaria, kad tradiciniai žaidimai aktyvina teigiamas emocijas, skatina mąstymą, kūrybiškumą.*

Tyrimo rezultatų analizė leidžia daryti prielaidą, kad 4-5 metų vaikų kūrybiškumo ugdymas liaudies žaidimais labiausiai yra siejamas su nauda vaikui, jo visaverčiam ugdymui, kuriame turi nuolat bendrauti ir bendradarbiauti ugdymo įstaigos pedagogai ir ugdytinių tėvai. Svarbu, kad ne tik pedagogai skatintų domėtis lietuvių liaudies žaidimais, folkloru, bet ir tėvai, kad vyktų testinimas ir namų aplinkoje. Tik tada bus galima pasiekti gerų rezultatų vaiko ugdyme. Vaikas tobulės, ugdytis kaip asmenybė, reikšis kūrybiškai.

Išvados

1. *Ugdant vaikus liaudies žaidimais vaikai skatinami domėtis savo šeimos ir giminės tradicijomis, bendruomeniniais papročiais, tradiciniais amatais ir juos puoselėjančiais žmonėmis, gamtine ir kultūrine aplinka. Įgytus etnokultūrinės raidos gebėjimus vaikai sėkmingai gali panaudoti žaidimuose, vaidinimuose, šventėse ir vakaronėse, kurios gali būti rengiamos ne tik ugdymo įstaigoje, bet ir šeimoje, giminėje, bendraamžių aplinkoje. Vaiko kūrybiškumas sėkmingiau plėtojamas taikant gimtosios kultūros teikiamas galimybes. Pedagogas turėtų atskleisti vaiko gebėjimus, įgūdžius, įgytą patirtį panaudoti kasdieniniame gyvenime tokiu būdu skatinant kūrybiškumo ugdymąsi kasdieninėse situacijose ir veiklose.*
2. *Atlikto tyrimo duomenys atskleidė: daugumos tėvų manymu, pedagogo vaidmuo vaikų kūrybiškumo ugdymui yra svarbus. Respondentai pabrėžė pedagogų naudojamų kūrybiškumą skatinančių ir vaizduotę lavinančių metodų svarbą. Respondentų mano, kad pedagogų vaidmuo, puoselėjant liudies kultūrą yra svarbus. Vis dėl to šioje srityje nemažą vaidmenį, tėvų manymu, turi prisiimti ir pačios šeimos: šeima turi domėtis lietuvių liaudies žaidimais, folkloru, tradicijomis. Tyrime dalyvavę tėvai teigiamai vertino tiek institucijų, tiek pedagogų reikšmę vaikų kūrybiškumo, fizinių ir socialinių įgūdžių ugdymuisi. Tėvai*

pripažino žaidimo įtaką vaikų ugdymuisi: respondentai mano, kad žaisdami vaikai atkartoja suaugusiųjų veiksmus, tarpusavio santykius, taip jie lavinasi fiziškai ir protišškai.

Literatūra

1. Becker–Textor I. (2001). Kūrybiškumas vaikų darželyje. Vilnius.
2. Boyd D. ir Bee H. (2011). Augantis vaikas. Vilnius.
3. Bučinskienė I. (2008). Šoka vaikai. Klaipėda.
4. Cameron J., Lively E. (2015). Kaip ugdyti vaikų kūrybingumą. Vilnius.
5. Čičinskienė – Kubilienė D. (2002). Giedu dainelę. Lietuvių liaudies dainos. Vilnius
6. Grigonis M. (1988). 200 žaidimų. Vilnius.
7. Grinevičienė N. (2002). Vaikystės žaidimai. Kaunas.
8. Jaronienė J. (1985). Lietuvių liaudies rateliai ir šokiai. Vilnius.
9. Katinienė A. (2003). Etnokultūros vertybės asmenybės tapsmo pagrindas. Vilnius.
10. Landsbergienė A. (2009) Kūrybiškumo ugdymas. Vaikystės Sodas. Prieiga per Internetą: www.vaikystes-sodas.lt/Austejos-blogas/kurybiskumo-ugdymas/2638 [žiūrėta 2016 01 21].
11. Šileikienė I. (1991). Senieji papročiai vaikų darželyje. Vilnius.
12. Žukauskienė R. (2002). Raidos psichologija. Vilnius.

4-5 YEAR OLD CHILDREN'S CREATIVITY DEVELOPMENT BY TRADITIONAL FOLK GAMES

Summary

Relevance of a research. Ethno culture is the most natural environment for a young child. **The main question** “Are traditional folk games used often enough to develop children’s creativity at the educational institution?” “How develop 4-5 year old children’s creativity?” “What influence do traditional folk games have for children’s education?” **Aim of a research** – to reveal 4-5 year old children’s creativity development features using traditional folk games. **Objectives of a research:** to substantiate creativity learning aspects in theory; to ascertain 4-5 year old children’s creativity development using folk games. **Methods:** analysis of scientific literature; survey (in writing).

Results of a research: study showed that parents and teachers agree that only a creative teacher can develop children's inventiveness and creativity. Most parents agree that folk games stimulate thinking, imagination and creativity, but most of families do not spend time to play folk games with their children.

Keywords: creativity, folk games, cooperation, social skills.

IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMAS NETRADICINĖSE APLINKOSE

*Gendrutė Lazdinienė, Jurgita Tamošiūnienė
Kauno lopšelis – darželis „Pasaka“*

Anotacija. Straipsnyje apibendrinami teiginiai, kad ugdant šiuolaikinius Z kartos vaikus pedagogas turi gebėti kūrybiškai prisitaikyti prie vaiko poreikių. Šiandien vaikai, jų poreikiai ir patirtis yra kitokie, negu suaugusiųjų vaikystėje. Pedagogui kyla uždavinys kurti situacijas ir aplinkas atitinkančias ugdytinio poreikius. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ teigiama, kad kūrybingumą ugdančioje erdvėje užaugęs ir gyvenantis žmogus, gebės kurti ir būti sumanios visuomenės dalis. Išsiaiškinus ugdytinių poreikius, išanalizavus tėvų anketų duomenis, buvo pastebėta, kad sukurta kūrybiška natūrali gamtinė aplinka skatina vaikus judėti, tyrinėti, kurti, eksperimentuoti, aktyviai ir kūrybiškai veikti, būti atsakingiems t.y. skleisti visoms vaikų kompetencijoms. Šios kartos vaikai auga informacinių technologijų apsuptyje. Galime teigti, kad informacinės technologijos yra pažengusios į priekį, todėl pedagogui tenka ieškoti netradicinių mokymo metodų. Būtinai pedagogas supratingumas organizuojant ugdymą, orientuotą į šiuolaikinius poreikius atitinkančius vaiko kompetencijų ugdymą. Išnaudojant vaikystės teikiamus pranašumus reikalinga ir vaiko smalsumą, norą tyrinėti, pažinti, eksperimentuoti, atrasti skatinanti aplinka.

Prasminiai žodžiai: kompetencijų ugdymas, netradicinės aplinkos, bendradarbiavimas.

Įvadas

Kaip teigė J. W. Goethe, jeigu traktuosite vaiką, parodydami jį tokį, koks jis yra, jūs padarysite jį blogesnį; jeigu jį traktuosite, parodydami, koks jis turėtų būti, jūs padėsite jam tapti tuo, kuo jis dar gali tapti. Skubotas gyvenimo tempas, šiuolaikiniai Z kartos vaikai nusako mums, kad patartina ieškoti naujų, vaikui prieinamų saviraiškos būdų. Vaikai nori įdomios informacijos, jiems svarbu personalizuotos – mobilios aplinkos, kurias jie patys gali susikurti. Todėl šiandien stengiamasi vaikus ugdyti nekasdienėje, netradicinėje aplinkoje, visais pojūčiais patiriant tą, ką mums teikia gamta. Netradicinė gamtinė aplinka, jos pažinimas yra vienas iš priimtinausių būdų tenkinti vaiko smalsumą, formuoti socialinę, plėtoti sveikatos saugojimo, komunikacinę, pažinimo ir meninę kompetencijas. Vaikai yra laimingi ir be galo susidomėję viskuo, ką jiems suteikia natūrali lauko aplinka. Ugdytiniai visada noriai eina į lauką, nes jiems patinka ne tik žaisti, bet ir mokytis, sportuoti, atrasti, tyrinėti, kurti gamtoje. Informacinėje visuomenėje ugdymas(sis) turėtų vykti ne tik organizuotoje edukacinėje, bet ir nepriklausančioje, natūralioje aplinkoje. Pastebime, kad ugdymas netradicinėje aplinkoje skatina vaikų savarankiškumą, tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą, taip pat suteikia laisvę vaikų mintims ir veiksams. Šiandien Lietuvoje pedagogai, ugdantys ikimokyklinio, priešmokyklinio amžiaus vaikus, siekia ne tobulinti ugdymą, orientuotą į formalias žinias ir jas atitinkančius tradicinius gebėjimus, bet geba ugdymą nukreipti į sėkmingą vaiko kompetencijų plėtojimą.

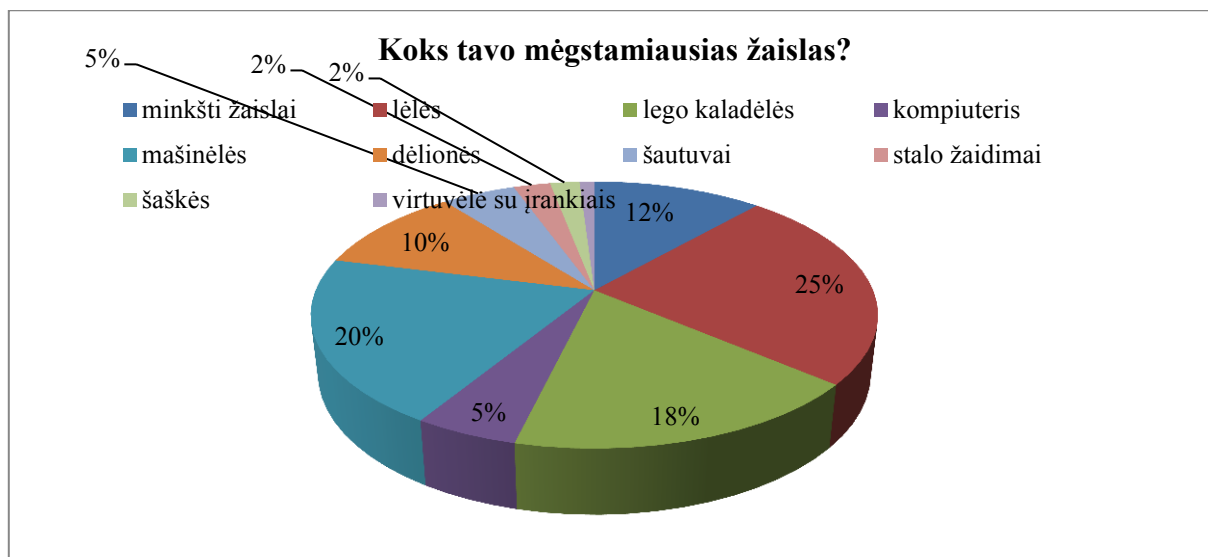
Kauno miesto lopšelyje – darželyje „Pasaka“ buvo atliktas tyrimas: „Edukacinės aplinkos kūrimas, lauko erdvės panaudojimas ugdymo procese“. Tyrime dalyvavo 198 ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus grupių vaikai. Tyrime taikyti metodai: tėvų anketinė apklausa ir pokalbis su vaikais. Vaikų amžius nuo 3 iki 7 metų. Siekiant išsiaiškinti tėvų nuomonę, ką jų vaikai mėgsta žaisti, kokius žaidimus tėvai žaidžia lauke su savo vaikais ar žaidžia su savo vaikais vaikystės žaidimus? Kokias vietas žaidimams renkasi darželio kieme, kokios priemonės domina jų vaikus, buvo sudaryta anketa tėvams. Buvo apklausti 12 darželio grupių tėvai. Išdalintos 208 anketos iš jų sugrįžo 98 anketos.

Problemų išskirtinumo laipsnis. Pedagogui informacinių technologijų pasaulyje augančią kartą sudominti kasdiene veikla įstaigoje tampa tikru kasdieniu iššūkiu. Šiuolaikiniai vaikai diktuoja pedagogui, kad nori patys ieškoti informacijos, kurti realioje aplinkoje, tyrinėti. Z kartos vaikų smegenų struktūra pakitusi taip, kad jie lengviau priima ir suvokia vaizdinę informaciją. Netradicinės priemonės, aplinkos ir darbas netradiciniu metodu yra būdas šiuolaikinius vaikus sudominti, pakviesti naujai ir kitaip pažvelgti į ugdomąją veiklą.

Tikslas: atskleisti ikimokyklinio, priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijų ugdymąsi netradicinėse erdvėse.

Pokalbių su ugdytiniais duomenys

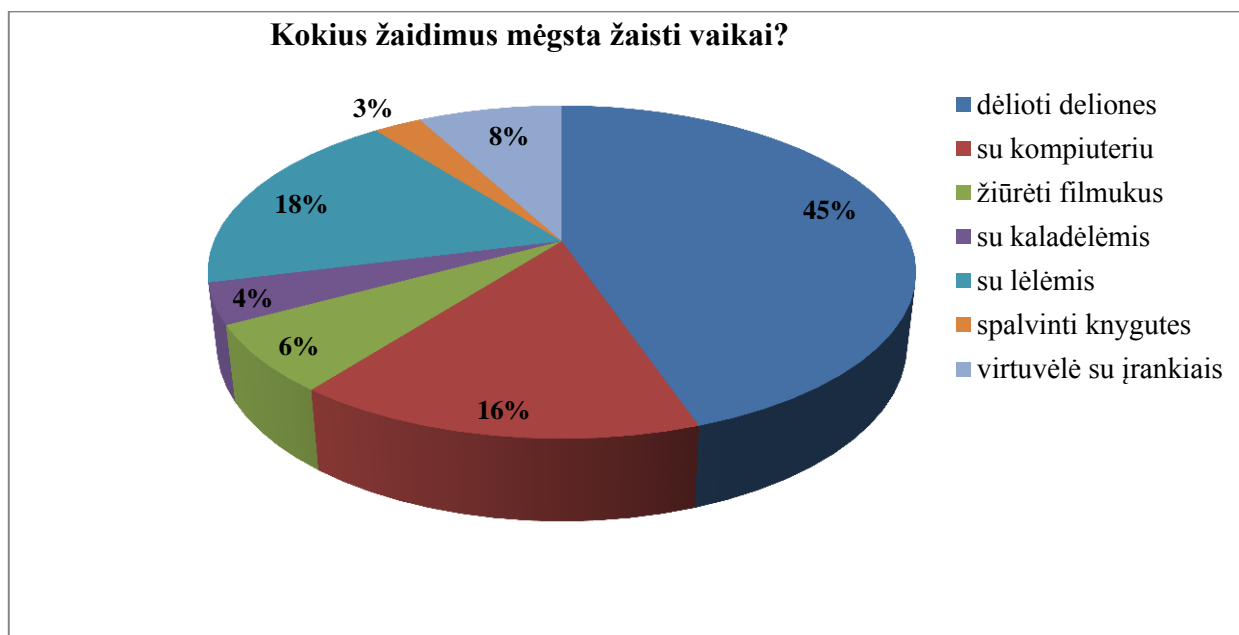
Pirmu klausimu siekta sužinoti, kokie žaislai patinka visiems vaikams.



1 pav. Mėgstamiausias žaislas.

Iš gautų atsakymų matome (1 pav.), vaikams labiausiai patinkantys žaislai yra lėlės 25% ir mašinėlės 20%. Rečiau vaikai žaidžia su „Lego“ kaladėlėmis 18% ir dėlioja dėliones 10%. Tik nedidelė dalis vaikų mėgsta stalo žaidimus, šaškes 2% ir žaisti su šautuvais 5%. Galime teigti, kad kuomet vaikai dėlioja dėliones, žaidžia su „Lego“ kaladėlėmis, jie plėtoja intelektines savo galias – mąstymą, suvokimą, taip pat lavėja jų erdvinio mąstymo gebėjimai, jie mokosi spręsti problemas, sukaupti dėmesį. Vaikams žaidžiant su lėlėmis ugdomos emocijos ir jausmai, mokosi suprasti, ką jaučia kitas.

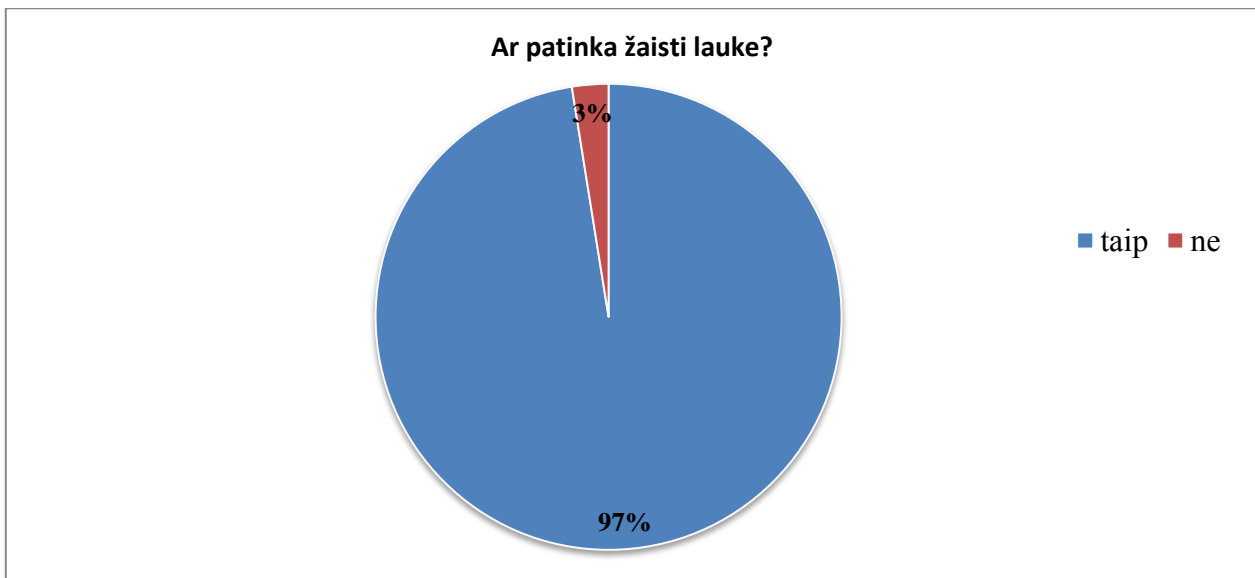
Antruoju klausimu siekta sužinoti, kokius žaidimus mėgsta žaisti vaikai.



2 pav. Kokius žaidimus mėgsta žaisti vaikai.

Kaip matome (2 pav.), vaikams labiausiai patinka dėlioti dėliones pasisakė net 45% vaikų. 16% vaikų patinka žaisti žaidimą „Diena-naktis“, 14% vaikų žaidžia stalo žaidimus, 13% „Lego“ kaladėlėmis. Vienodai pasiskirstė po 9% žaidimai su lėlėmis ir namais. 7% vaikų mėgsta žaisti su kompiuteriu. Mažiausiai vaikai žaidžia su kamuoliu 3%, žiūri filmukus 6% vaikų, 2% su kaladėlėmis ir tik 1% spalvina.

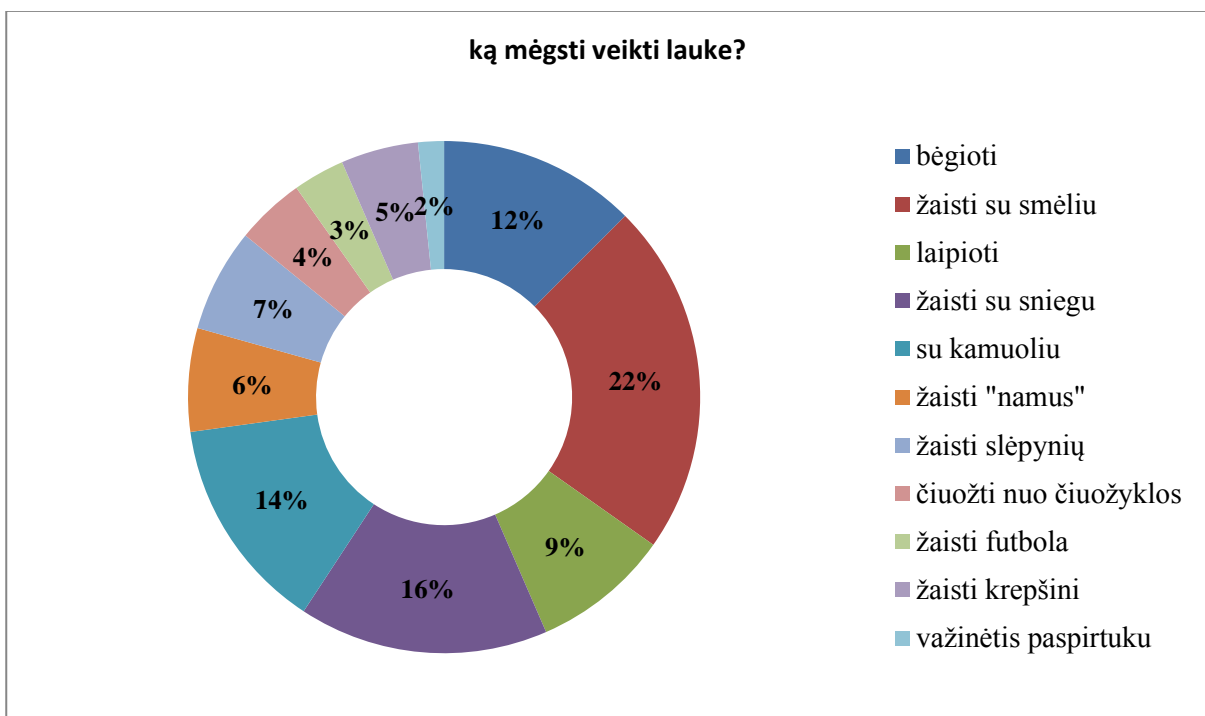
Trečiuoju klausimu siekta sužinoti ar patinka vaikams žaisti lauke.



3 pav. Ar vaikams patinka žaisti lauke.

Matome (3 pav.), kad tik 3% vaikų nepatinka žaisti lauke, o 97% žaidimus žaidžia lauke. Atsižvelgdami į tyrimo rezultatus, galime teigti, kad veikdami lauke, vaikai geriau susipažįsta su artimiausia aplinka, išmoka elgtis viešose vietose, įvairi natūrali aplinka ir kaskart kitokios aplinkybės skatina smalsumą, ugdo pastabumą, suteikia daugiau galimybių įvairiems potyriams, jausmams ir pažinimui, kelia vaikams saugumo ir pasitikėjimo savimi jausmą. Laukas – neišsemiamą erdvę kompetencijoms tobulinti, atsiskleisti.

Ketvirtuoju klausimu siekta sužinoti, ką vaikai mėgsta veikti lauke, lauko aikštelėje.



4 pav. Ką vaikai mėgsta žaisti lauke.

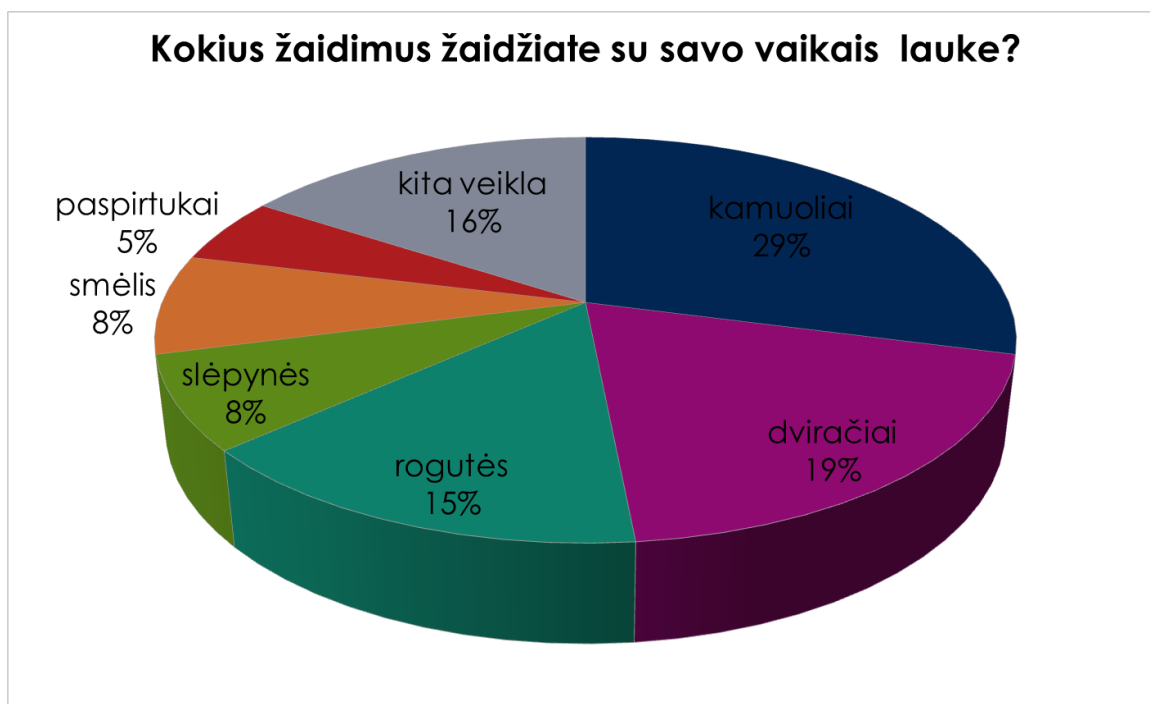
Iš pateiktų duomenų matome (4 pav.), 22% vaikų žaidžia smėlio dėžėje, o 16% vaikų žiemą žaidžia su sniegu. Galime teigti, kad tikslinga sukurti aplinkas, kuriose ugdytinis būtų drąsus, įgyvendindamas savo kūrybinius sumanymus, improvizuodamas. Ugdytiniai visais pojūčiais – liksdami, klausydamiesi, stebėdami, judėdami - tyrinėja, eksperimentuoja, atranda ryšius tarp daiktų ir reiškinių. Tyrimo rezultatai atspindi, 14% vaikų žaidžia su kamuoliu ir 12% vaikų mėgsta bėgioti. 9% pasisakė, kad patinka laiptioti, 7% žaidžia slėpynes, 6% „žaidžia namus“. Galima teigti, kad „žaidimas namais“ padeda vaikams išreikšti save, suprasti

kitus. Ugdo norą bendrauti ir bendradarbiauti. Sudaro galimybes bendraujant vaikams laikytis etikos taisyklių. Suprasti žmonių santykius. Tyrimo duomenys rodo, kad 5% žaidžia krepšinį, 4% čiuožinėja nuo čiuožyklos, 3% žaidžia futbolą ir 2% važinėjasi paspirtuku. Kaip teigiama, Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje (2014), aplinkoje turi būti įrangos ir priemonių, pritaikytų ir berniukams ir mergaitėms, aplinka turi būti patraukli, saugi, estetiška. Galime teigti, kad sveikatos kompetencijai išsiugdyti būtina būti fiziškai aktyviam, todėl itin svarbu, kad ugdytiniai kuo didesnę laiko dalį praleistų gryname ore.

Apibendrinant pokalbių su vaikais rezultatus būtų galima teigti, kad beveik visiems vaikams patinka žaisti lauke, tik 3% vaikų to nemėgsta. Vaikams labiausiai patinkantys kūrybiniai žaidimai: „Lego“ kaladėlės. Daugumai vaikų patinka kūrybiniai žaidimai. Atsižvelgdami į tyrimo rezultatus įstaigoje pedagogų specialistų komanda siekia, kad vaikai noriai taikytų įvairius meninės raiškos būdus. Ugdant meninę kompetenciją lauko erdvės išnaudojimas pirmasis pagalbininkas pedagogui. Lauko aplinkoje ugdytinis pats laisvai ieško įvairių gamtinių priemonių, kurios padeda jam įgyvendinti jo kūrybinius sumanymus. Svarbus aspektas kūrybiškas, inovatyvus, tikslingas aplinkos pritaikymas edukacinėms reikmėms, atsižvelgiant į vaikų, pedagogų ir visos bendruomenės poreikius. Įstaigoje siekiame, kad kūrybiškumas būtų integruojamas į socialinę, komunikavimo, pažinimo, sveikatos ir meninę kompetencijas. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ taip pat skiria didelį dėmesį kūrybingumo diegimui, atvirų edukacinių, sveikatingumo erdvių kūrimui. Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (2015) pažymima, kad ugdydami šiuolaikiškus vaikus turėtume sudaryti galimybes pačiam vaikui susikurti, keisti, pertvarkyti aplinką; ugdymo teritorijoje auginti ir tyrinėti daržoves, gėles.

Ugdytinių tėvų apklausa

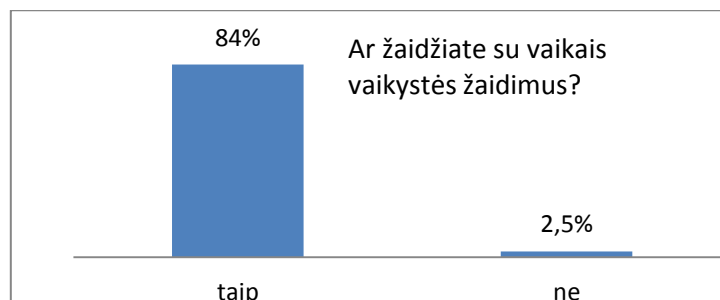
Siekiant sužinoti tėvų nuomonę apie tai, kokius žaidimus žaidžia su vaikais lauke, ar žaidžia „Vaikystės“ žaidimus, buvo sudaryta anketa tėvams. Apklausoje dalyvavo 12 darželio grupių tėvai. Buvo išdalinta 208 anketos, sugrįžo 102. Tėvų buvo pasiteirauta kokius žaidimus jie žaidžia su vaikais.



5 pav. kokius žaidimus tėvai žaidžia su vaikais lauke.

Iš pateiktų rezultatų matome (5pav.), kad 29% žaidžia su kamuoliais, 19% važinėjasi dviračiais, 16% užsiima kita veikla, 15% žiemą važinėjasi rogutėmis, 8% žaidžia slėpynes ir 8% žaidžia su smėliu, 5% važinėjasi paspirtuku. Labai svarbu, kad ugdytinių tėvai daugiausiai net 29% žaidžia judriuosius žaidimus, judėjimas yra vienas svarbiausių prigimtinių vaiko poreikių, todėl svarbu spontaniškas ir tikslingai suplanuotas vaiko fizinis aktyvumas.

Tėvams buvo pateiktas klausimas ar žaidžia su vaikais vaikystės žaidimus.



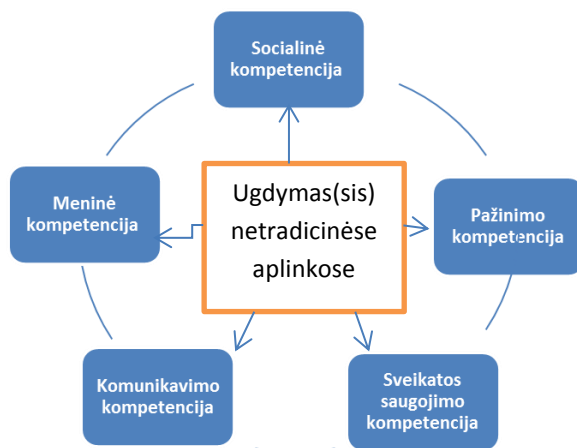
6 pav. Ar žaidžia tėvai su vaikais „vaikystės“ žaidimus.

Tyrimo rezultatai rodo (6 pav.), kad 84% tėvų žaidžia „vaikystės“ žaidimus su savo vaikais, 2,5% nežaidžia. Galima teigti, kad labai svarbu jog tėvai žaidžia su savo vaikais, kadangi vaikai ugdomi visas kompetencijas per žaidimą. Įrodyta, kad žaidimas yra veiksmingiausias metodas, padedantis mažam vaikui pažinti ir suprasti pasaulį, mokytis pasitelkiant vaizduotę ir kūrybiškumą. Žaisdami jie pažįsta artimiausią aplinką, atranda daiktų ir pasaulio įvairovę. Taip pat vaikai stiprina sveikatą, ugdomi atkaklumą, valią ryžtą, drąsą, gebėjimus ir įgūdžius.

Kompetencijos netradicinėse aplinkose

Kasdieninėje vaikų veikloje plėtojasi kelios tarpusavyje susijusios kompetencijos. Mūsų siekis - vaiko socialinė, pažinimo, komunikavimo ir meninė kompetencijos. Kompetencijos ir bendrieji gebėjimai ugdomi integraliai renginiuose, pasivaikščiojimų lauke metu, kelionėse, edukacinėse išvykose. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2014), teigiama, kad fizinis aktyvumas skatina fizinių vaiko savybių, tokių kaip lankstumas, vikrumas, ištvermė, greitumas, judesių koordinacija, pusiausvyra, ugdymąsi. Fizinis aktyvumas svarbi dalis sveikatos saugojimo kompetencijai plėtoti. Ugdydami vaikus netradicinėse aplinkose siekiame išugdyti vaikams socialinio gyvenimo taisyklių; elgesio taisyklių viešosiose vietose, gamtoje ugdome vaikų socialinius gebėjimus. Pažinimo kompetencijai išsiugdyti svarbu aktyvus aplinkos tyrinėjimas, kritiškas interpretavimas ir kūrybiškas panaudojimas. Mūsų siekis, kad vaikai ugdytųsi kritinį mąstymą, siektų įsisąmoninti į savo patyrimą. Veikdami lauke, vaikai geriau susipažįsta su artimiausia aplinka, išmoksta elgtis viešose vietose, įvairi natūrali aplinka ir kaskart kitokios aplinkybės skatina smalsumą, ugdo pastabumą, suteikia daugiau galimybių įvairiems potyriams, jausmams ir pažinimui, kelia vaikams saugumo ir pasitikėjimo savimi jausmą. Laukas – neišsemiamą erdvę kompetencijoms tobulinti, atsiskleisti. Meninei kompetencijai plėtoti, vaikams svarbu laisvai reikšti save meno kalba, tam padeda netradicinės aplinkos tokios kaip lauke įrengta dailės studija, piešimas ant molbertų įstaigos kiemelyje. Įstaigoje siekiame kuo intensyviau išnaudoti lauko erdves. Sukurti tokią aplinką, kuri ugdytų vaiką tiesiog jam žaidžiant, bėgiojant įstaigos kieme. Juk vaikai iš prigimties tyrinėtojai, aktyviai ieškantys informacijos apie juos supančią aplinką. Natūralus vaikų smalsumas skatina ugdytis. Stebėdami, eksperimentuodami, jie bando suprasti pasaulį. Lauko aplinka atveria neribotas galimybes tyrinėjimams.

Kompetencijų raiška netradicinėse aplinkose



7 pav. Ugdymosi netradicinėse aplinkose modelis.

Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (2015), akcentuojama integralumas, ugdymas vyksta ne tik uždaroje erdvėje – grupėje, bet ir išnaudojant visas kitas galimybes – vaikas ugdomas realiame pasaulyje, įstaigoje ir už jos ribų. Pastebime, kad vaikai geriausiai ugdomi patys būdami aktyvūs, tyrinėdami visais pojūčiais, darydami, bandydami, eksperimentuodami, dalydamiesi išvykų patirtimi, sprenddami problemas. Dalyvaudami patirtiniame ugdyme. Kaip akcentuota straipsnyje ir atspindi (7 pav.), siekiant pilnaverčio ugdymo, visos kompetencijos ugdomos integraliai netradicinėse aplinkose.

Galima išskirti vaikų ugdymą(si) edukacinių programų metu. Kuomet ugdytiniai ugdomi išbandydami, eksperimentuodami, tyrinėdami netradicinėse aplinkose. Edukacinių programų metu apjungiamą demonstraciją, žaidimą, eksperimentą ugdytiniai natūraliai šių trijų metodų derinimo metu ugdomi visais penkias kompetencijas. Vaikai sieja įgytas teorines žinias su praktiniais bandymais. Ugdytiniai sužavėję edukaciniai užsiėmimai aktualiomis ir naudingomis temomis: ekologijos, gamtos apsaugos, gamtotyros, sveikos gyvensenos. Pastebime, kad geriausiai pavyksta tie užsiėmimai, kuriuose į vieną sujungiamą emocinis, pažintinis, meninis ir mokslinis informacijos pateikimo būdai. Siekiame naudotis edukacinėmis programomis, kurių metų netradicinėse aplinkose ugdytiniai, eksperimentuodami, tyrinėdami įgyja visas būtinas patirtis. Ugdydami vaikus netradicinėse aplinkose mes siekiame, diegti alternatyvius, netradicinius elementus. Netradicinėmis aplinkomis ir metodais laikome tuos, kurie dar retai taikomi, bet yra reikšmingi šiuolaikiniame ugdymo procese, jie leidžia mums naujai spręsti problemas, paveikti vaiką, kurio neveikia, tradiciniai ugdymo metodai. Mūsų įstaigoje pedagogų misija – sukurti saviraišką ir pažinimą skatinančią aplinką. Labai svarbus aplinkos „trečiojo pedagogo“ vaidmuo. Vaikai kuria ir lauke ir viduje. Siekiame, kad vaikas turėtų galimybę kurti čia ir dabar, tiesiog atsėdęs ant pievos. Kaip teigiama Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje (2014), ugdymo ir ugdymosi aplinka turi skatinti aktyvią vaiko veiklą, jo smalsumą, kūrybiškumą, vaizduotę.

Išvados

1. Apibendrinant galima teigti, kad ugdant šiuolaikinius Z kartos vaikus pedagogas turi gebėti kūrybiškai prisitaikyti prie vaiko poreikių. Šiandien vaikai, jų poreikiai ir patirtis yra kitokie, negu suaugusiųjų vaikystėje. Pedagogui kyla uždavinys kurti situacijas ir aplinkas atitinkančias ugdytinio poreikius. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ teigiama, kad kūrybingumą ugdančioje erdvėje užaugęs ir gyvenantis žmogus, gebės kurti ir būti sumanios visuomenės dalis.
2. Įstaigoje atlikto tyrimo „Edukacinės aplinkos kūrimas, lauko erdvės panaudojimas ugdymo procese“ metu buvo išsiaiškinta, kad 22% vaikų patinka žaisti su smėlio dėžėje ir 16% su sniegu žaisti lauke, kad 97% vaikų patinka žaisti lauke ir tik 3% nepatinka žaidimai lauke. Tėvų apklausos rezultatai parodė, kad tėvai su užsiima įvairia judria veikla lauke. Išsiaiškinus ugdytinių poreikius, išanalizavus tėvų anketų duomenis, buvo pastebėta, kad sukurta kūrybiška natūrali gamtinė aplinka skatina vaikus judėti, tyrinėti, kurti, eksperimentuoti, aktyviai ir kūrybiškai veikti, būti atsakingiems t.y. skleisti visoms vaikų kompetencijoms. Šios kartos vaikai auga informacinių technologijų apsuptyje. Galim teigti, kad informacinės technologijos yra pažengusios į priekį, todėl pedagogui tenka ieškoti netradicinių mokymo metodų. Būtinai pedagogo supratingumas organizuojant ugdymą, orientuotą į šiuolaikinius poreikius atitinkančius vaiko kompetencijų ugdymą. Išnaudojant vaikystės teikiamus pranašumus reikalinga ir vaiko smalsumą, norą tyrinėti, pažinti, eksperimentuoti, atrasti skatinanti aplinka.
3. Kauno miesto lopšelio – darželio „Pasaka“ programoje, veiklos planuose įstaigos vidaus dokumentuose įtraukti ugdymo lauko aplinkoje elementai, kadangi įstaigos pedagogai supranta buvimo lauke vertę ir naudą. Mūsų patirtis rodo, kad svarbu netradicinės aplinkos kūrimas, kurioje vaikas gali visapusiškai atsiskleisti lavinti emocinius, socialinius sveikos gyvensenos įgūdžius. Pastebima, kad naujovės visada reikalauja daug pastangų. Jų įgyvendinimas gali būti nelengvas, sėkmė ateina ne iš karto. Pedagogui tenka ieškoti vis naujų, šiuolaikiniam vaikui prieinamų saviraiškos būdų.

Literatūra

1. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas (2014), Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
2. Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos (2015), Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
3. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ Prieiga internetu:
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2=2
4. Priešmokyklinio ugdymo turinio įgyvendinimo metodinės rekomendacijos (2004) Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
5. Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa (2014), Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.

6. Valstybinė švietimo strategija (2013-2022) Prieiga internetu:
https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf

DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' COMPETENCIES IN NON-TRADITIONAL ENVIRONMENTS

Summary

The paper is based on the study "The development of modern learning environment and the use of outdoor space in the educational process", which was carried out at Kaunas nursery-kindergarten "Pasaka".

The study involved 198 children in pre-school and pre-primary age groups. The methods of parents' survey and conversation with children were used for the purposes of this study. Age of examined children varied from 3 to 7 years. Parents' questionnaire was compiled in order to find out their opinion on what are the favorite outdoor games of their children, preferred game places in the yard of the kindergarten, what playing tools are chosen more often. Parents of children from 12 kindergarten groups were interviewed. From 208 distributed questionnaires, 98 were returned with answers. The survey data revealed that 97% of children like to stay and be educated in outdoor environment. According to these results, the kindergarten seeks to educate children in the non-traditional environments, involving all their senses for exploration of nature. The knowledge of the natural environment is one of the most acceptable ways to satisfy the curiosity of the child, to form his social skills, to develop the competences in health care, cognition and artistic training. Children are happy and very engaged in everything, what they are learning outdoors. As it was discovered in the study, children are always willing to be outdoors, because they like not only to play, but also to learn, do sports, discover, explore, create in the nature. The results of the study also demonstrate, that, in warm season, playing with the sand is favorite activity for 22 % of children and, in winter time, 16% of children love to build snow structures. It supports the idea, that children like creative activities. Agreeing with these results, the institution strives to integrate the creativity in all the competences: social, communicative, cognitive, health care and artistic training. The creativity is stimulated by implementing non-traditional ideas of children and pedagogues, together with acting in non-traditional spaces, unconventional thinking and behavior. This paper highlights the importance of education in non-traditional – outdoor environment, along with activities in groups, classrooms, and the hall. This model is applied in the nursery-kindergarten "Pasaka". It is also attempted to show the significance of the integral link of all five educational competences in the overall development of the child. All the competences are stimulated by children acting in the natural and purposefully created non-traditional environment, through educational trips, trips to the field, outdoor games.

Keywords: development of competencies, non-traditional spaces, cooperation.

THE MEANING OF EXPERIENTIAL LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: KINDERGARTEN TEACHERS CONCEPTIONS

Cristina Mesquita

School of Education, Polytechnic Institute of Bragança, Portugal

Abstract. The study presented in this article is part of a broader investigation, which took place from 2007 to 2011, and whose research focus was the praxiological transformation of a kindergarten institution, involving six educators and their groups of 25 children. The transformation carried out over the course of four years has led to the development of an experiential approach that values the action and agency of the child. It used a qualitative methodological approach, focusing on the conceptions of the educators about the type of activities and projects that were developed at the final moment of the investigation. The interviews were semi-structured, based on a script, and were used to assess the conceptions and practices developed at the institution. The data was collected from the interviews and from the field notes and subject to a heuristic analysis to discover the reality underlying the productions collected. From this study emerges that experiential based learning helps kindergarten teacher to reconstruct the image they had about the children. They started to see a competent child, with his choices, self-initiative, action-planning, and how they communicate them, develop them and reflect on their options, gathering the contribution of peers and adults.

Keywords: experiential learning; early childhood education, competent child.

1. The holistic action in early childhood education and the educational intentionality

The concept of pedagogy in early childhood education has been used as a synonym of curricula, practice, teaching or learning (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). In a text that approaches the definition of pedagogy, Watkins e Mortimore (1999) define pedagogy as the “conscious activity of a person that contributes to facilitate the other person’s learning” (p. 3). This idea centres the concept of pedagogy in the value of learning in close connection with the different elements that contribute to the process. To Moss and Petrie (2002), pedagogy should be a relational and holistic approach, since the action of the teacher is intended to the child as a whole – the child with body, mind, emotions, creativity, history and social identity.

Another conceptual contribute about the concept is suggested by Paulo Freire (1996), saying that pedagogy is a way of interpreting the world, to dialogue, listen and be aware. This concept assumes a change in the emphasis of pedagogy, towards the pedagogy of interaction, where perspectives, questions and ideas are shared (Freire, 1996). This understanding of pedagogy supports democratic practices, where teachers and children express opinions and are listened. It is a relation pedagogy, stressed by Loris Malaguzzi (2008), in which children are actively involved in the joint development of knowledge, their own identities and the others identities (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

According to Oliveira-Formosinho (2007c), pedagogy is organized around the knowledge that result from situated actions, together with the theoretical concepts (theory and knowledge) and the believes (believes, values and principles). Pedagogy is an ambiguous space “a fusion of three elements – the actions, theories and believes – in a constantly renewed and interactive triangulation” that is supported “in a *praxis*, i.e., the action born from the theory and supported by people believes” (p. 16). According to this, pedagogy exists within the *praxis*.

Scientific literature has been revealing that holistic and integrative pedagogical approaches, that recognize the competence of children and listen to their voices, have greater impact on their learning and their future life (Eurydice, 2009; OECD, 2004, 2012; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden, & Bell, 2002). Regarding this, the Starting Strong III report (OECD, 2012) highlights that children learn better: i) with integrative pedagogical approaches, where social and cognitive learning are regarded as complementary and equally important; ii) when they are active and involved; iii) when the interactions are frequent and meaningful; iv) when the curricula is based on previous learning.

In particular, the afore mentioned report also highlights that curricula that value the self-initiated activities by children are more beneficial at a long term, they drive their participation in community services and motivates them to proceed studying. The quality of learning environments is considered, in some reports and scientific papers (Elliott, 2006; Evangelou, Sylva, Kyriacou, Wild, & Glenny, 2009), as one of the most important factors in the process of development and learning of children. The evidences refer, as meaningful elements in this process: i) the diversity of opportunities the learning experiences have; ii) the intentional organization of the environment and the quality and diversity of the available materials; iii) the experiences that value the contact with the nature (forest, field); iv) learning by playing; v) the existence of a structured, although flexible, daily and weekly routine; vi) the appreciation of the children culture as a pedagogical resource; vii) the involvement of parents in the school life of their children; viii) the respect of the children’s voice and the recognition of their participative competence; and xix) the existence of qualified teachers, deeply involved in professional development processes that support their own research and learning.

The development of a pedagogy based on experiential learning, that considers the children's rights and their participative competence (Mason, 2005), requires listening, observing, negotiating and acting to ensure participation (Dahlberg & Moss, 2005; Oliveira-Formosinho, 2007a; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). This kind of pedagogy is supported by several authors. This study is founded on the perspectives of Dewey and Bruner for the development of experiential based learning.

1.1 Dewey's foundations for the experiential based learning

The conceptualizations of Dewey about the value of experience, interest, reflective thinking, democratic education are important foundations for pedagogy and for experiential based learning.

The idea of experiential learning based on the discovery led Dewey (2002) to redefine the curricula. By considering that the objective of learning is not the knowledge or the information, but the personal fulfilment, it denies the traditional approaches, saying that "the only meaningful method is the method of the mind that seeks to expand and assimilate" (2002, p. 161). In this sense, he considers that the role of the teacher should be side-by-side with the child, because "it is she, and not the content-subject, that determines both the quality and the quantity of the learning" (p. 161). The value of the experience, "fluent, embryonic, vital" as the true source of learning, leads him to understand that "the child and the curriculum are just two limits that define a single process" (p. 163).

He values the significance of the experimental method as an educational method. He argues that learning experience requires observing materials and processes, inquiring, following clues of ideas to discover connections, and carry out activities to test hypotheses. This process includes moments of observation, review and synthesis, analysis and discussion of the meaningful elements of the experience.

In this sense, the experience is the way to involve children in the intellectual work and problem solving that could be understood as relevant for their learning. Children are seen as researchers who take a reflexive attitude which involves reasoning and deliberating. This means that children are able to make questions and to find answers. For that they must be actively engaged in the selection of the material that can help them to think about the implications and the relationship between the material and the solution they are looking for (Dewey, 2002, p.128).

For Dewey (2001), reflective thinking is sustained on the value of the experience. The real experience lies in the combination of "the impression that things cause on us, the change in our actions, favouring some of them, resisting and checking others, and what we can do in them to produce further change" (p. 280). Consequently, he believes that educational situations should be based on the child's activity, what he describes as *learning by doing*. He argues that "the principle of continuity of experience means that every experience takes something from past experiences and changes, in any way, subsequent experiences" (Dewey, 1971, p. 26).

To consider the experience as truly educational, they should express a clear educational intention without representing the annulment of children's initiative and the expression of their creativity (Pinazza, 2007).

Dewey (1971) values the experience as a source of learning, assuming that all education is experiential action performed by the subject in a learning process in action. He also emphasizes the idea that the educational experience is a direct manifestation of life itself (Gamboa, 2004). In this regard, he recognizes the school as a physical and social environment that allows the child's growth. The school's aim is "first of all to live, and learn through the interaction with that experience" (Dewey, 2002, p. 41). Because of that, it is important to use the resources from the environment, promoting study visits, contacting with the natural environment, such as discovery of locus that broaden the experiences and knowledge.

Dewey gave a strong importance to the materials in the educational process. He considered that the materials must be 'real', direct and obvious, because he understood that the more natural and direct the experiences of children are, the more meaningful the learning experience is.

Dewey believed that education happens beyond the school. An overarching principle in Dewey is that the growth based on experiences does not have an end. It continues throughout one's life. In effect, Dewey saw education as an *experiential continuum* (Dewey, 1938, p. 28), a succession of knowledge, experiences, and individual growth – unique to each individual. This definition expresses the idea of a school as a laboratory of learning opportunities (Dewey, 1971). In this sense, school time must be flexible and move over the course of the experience moments, allowing children to: experience the materials and interact socially; talk, discuss, communicate; observe and interact with peers and adults so that they can take advantage from the action; cooperate and participate in the life of the group; reflect and become aware of what they did and what they need to do; discover the potential of experience and use it to solve problems; research to get the real meaning of the everyday experiences in the world they live in.

Dewey also argues that there is a second criterion of educational experience - the interaction. In his words, "every genuine experience has an active side which changes in some degree the objective conditions under which experiences are had" (p. 34). This requires interaction, or the interplay between external (environment – "whatever conditions interact with personal needs, desires, and capacities to create the experience which is had" p.

44) and internal conditions. Thus, these two factors (*experiential continuum* and interaction) work together to articulate truly educational experiences. Situation after situation, an individual carries over something from one experience to the next (continuity). As this happens, that individual's world grows bigger, drawing more contact with a wider range of individuals/experiences (interaction).

In the end, the role of the educator must be to understand the capacities of the children and adapt the experiences they create to those individuals' needs at the present time.

For Dewey (2002), the living experience takes place through social interaction. Dewey's concept of togetherness focuses on the interactional complicity that is held through a mutual give and take: the teacher receives but he should not be afraid to also give.

1.2 Bruner's conceptual contribution to the experiential based learning

The pedagogical conceptualization of Bruner (2000) emphasizes the idea that children's development should take place in an enabling environment where both the agency and the self-initiated work are promoted.

For Bruner (2000), self-initiation means to allow children to control what they want to do. It means that school should promote an enabling culture that encourages them to participate in their learning process, to be proactive, to learn in community and collaboratively, creating social or natural meanings about the world.

Valuing the environment and the culture, Bruner developed the idea of the folk pedagogy. He was concerned about how the children's minds work, but mainly with how children learn and what allows them to develop. The folk pedagogy values the common interaction, while activity helps children to see the world but also the constitutional role of culture in the construction of meanings (Bruner 2000).

According to Bruner (2000) the environment has a key role in the learning process. Action learning takes place through the manipulation of objects, not as mere imitative handling or breeding, but as action intentionally conducted by individual purpose. For him "the mind is an extension of the hands and of the tools we use" (p.198). The space where children learn should be an opportunity to act, think and communicate. It should be configured as a starting point that allows developing an effective sense of participation in an enabling community. However, the learning space is not conceived by the author merely as physical. The enabling action depends on the existence of a social context. For Bruner (1997) the artifacts lead children to different actions and because they are steeped in culture, they constitute a way of cultural appropriation. The author believes that thinking involves learning how to use cultural, symbolic and material tools considering the specificities of its use (Bruner, 1998).

The materials are conceived as opportunities for action and interaction that facilitate play. Regarding this, play allows to learn in situation, to think about the action, as well as the construction of social functioning rules.

The activity of manipulation objects through play favours dialogue and the construction of a narrative action.

This perspective emphasizes that the organization of time should favour the action of the child with the materials, experiencing their chances and the dialogue about their achievements. In this sense, every moment of the day should be a learning opportunity. The actions of adults developed during the daily routine should structure the spontaneous activity of the child (Smidt, 2011).

The ideas of Bruner (2000) about the importance of adult as a scaffold in the construction of children's meanings, highlight the importance of the dynamic of the daily routine that should be deeply interactive, conversational and reflective. The educational environment is conceived by Bruner (2000) from the sociocultural constructivist perspective that values the child's action in a cultural context, noting that there is an active interaction between reality and the subject in the construction of knowledge, feelings and emotions.

The importance given by Bruner (1998, 2000) to the experience and culture, leads him to emphasize that learning is not a passive act, not merely individual. The author asserts that learning is a construction "of ourselves as agents animated by self-generated intentions" (Bruner, 2000, p. 35) within communities, through exchange and negotiation that create a culture of participation. An important role of education is to help children to build a self-consciousness that necessarily involves the recognition of the other as an himself.

Children are viewed as thinking beings who build and share the meanings, through interactions with others and with the engagement with culture. This view highlights the important role of collaboration and dialogue that educators should promote with the children during the educational process. The interaction between the educator and the child must be a dialogic transaction to allow the child to complexify his thinking and make meaning of the world around him (Bruner, 1998).

However, he emphasizes that the support that the educator gives the child, should never replace the construction of meaning by himself. The educator is a scaffold that helps children construct meaning through collaboration and negotiation (Bruner, 2000, p.86).

From the perspective of Bruner (1997, 1998, 2000) the child is competent to perform intentional actions. He also states that learning is a complex process that will expand as the subject structure the meanings of the world. In this sense, the author considers that the activities should take into account four fundamental aspects: action, reflection, collaboration and culture.

Children can define their actions in order to achieve satisfaction, which makes them assumption makers. From this meaning, Bruner conceived the concept of *child's agency* (Smidt, 2011). Bruner (1984) refers that the activity contrasts with the mere movement. The activity requires conducting and regulating the movement to achieve some specific goal.

To regulate the intentional action, it is necessary to have the opportunity to compare what we try to do with what we do in fact, using this difference as a correction factor.

In this sense, the author reveals that intentionality precedes ability, noting that the deliberate intent on the use of objects will gradually show the child's autonomy.

Learning, as an act of motivation and discovery, should have the purpose of going beyond the transmission and repetition. Only the attitude of reflecting on the actions developed by oneself allows discovering the solutions. According to Bruner (1998, 2000), learning is only meaningful when built by oneself, which implies discovering. The author considered that there are two important experiential based learning strategies that help children to discover, to reflect, to collaborate and to contact with culture: play and the narrative.

Play provides an excellent opportunity to test the combination of behaviors that would never be tried under pressure. Repeated opportunities to play allows children to develop their observation skills and the ability to reflect upon actions.

Moreover, playing is connected with the symbolism that children give to materials, creating and adapting them to new situations. Accordingly, the symbolic processing of playing has consequences on the child's learning, serving as a vehicle for contact with social conventions. The narrative, as a mean of oral speech, describe facts in real or imagined sequences, that conveys the meaning.

1.3 Ingredients for an experiential based learning

Some approaches that use experiential learning recognize the child as an active learner, who learns better with the activities he plans, develops and reflects on. This learning through action is defined as the learning in which the child build new understandings based on her actions, on the objects and on the interaction with people, ideas and events, leading to an opportunity for cognitive restructuring and development.

In these approaches, the educational intentionality is greatly valued. For the child to learn, he has to experience the world, reflect on it and create meanings from these experiences. The intentionality refers to the way adults interact with children and how they establish authentic relations, based on the shared development of thought (Epstein, 2007). All the curricular structure of the approach is intentionally structured to support active and experiential learning.

Both teachers and children are considered active learners. Teachers provide educational support, observing, interacting, challenging and playing with children. Adults use complex language while observing, supporting, and expanding the child's work to more complex levels. Adults encourage children to make choices, solve problems, supporting them in activities initiate by them or propose by them. All of these activities contribute to an holistic learning and cover all areas of development: intellectual, social and physical (Epstein, 2008).

In experiential learning, there is a great concern with educational intentionality. As Epstein points out (2007) "being intentional means acting with a purpose and a plan to achieve it. The intentionality of the acts arises from careful reflection, considering its potential effect" (p. 4). Intentionality then refers to how adults interact with children and how they establish authentic relationships based on shared thinking (Epstein, 2007).

One concern of educators is to build a learning environment that encourages the confidence, the autonomy and the initiative of children. There are five key ingredients to guide educators in this goal: i) the organization of spaces and materials, considering its abundance, age appropriateness and the possibility for having different uses. This point is related to the piagetian idea that learning takes place through the direct action of children with the materials (Piaget, 1983); ii) the active manipulation of objects, considering that when children has direct experiences with materials, they have the opportunity to explore, with all the senses, combining and transforming its initial use; iii) the choice, allowing the children to decide what they want to do, because the learning results from the attempts children make to defend their interests and follow their objectives; iv) the enhancement of communication language and the child's thinking. Children communicate their ideas, needs, feelings and discoveries through their emotions, facial expressions, sounds, gestures and words. Adults value and encourage these forms of expression, establish proximity and security relationships with children; v) the adult, as scaffold, recognizes and encourages the intentions, actions, interactions, communication, exploitation, problem solving and creativity of children (Lockhart, 2011).

Experiential learning allows children and adults to interact and participate in activities, sharing and learning as they work. It should also be noted that the intentional action of educators requires sustained knowledge about how children grow and develop. As Epstein (2007) states, educators should have in-depth

scientific, technical and pedagogical knowledge to enable them to know what kind of strategy they should use and when, considering the diversity of children and respect for their specificities when learning. According to the author, research has shown that children sometimes seem to learn better through child-guided experience, which means that they create meaning through their autonomous exploration of materials and their experiences and interactions with their peers. But in another type of learning, children seem to learn better when they are led by the adult-guided experience, that is, when adults introduce information, materials, and experiences.

Considering that learning does not result from the single effort of children nor from the direct instruction of the adult, the option between child-guided experiences and adult-guided experiences cannot be rigid. They must both be valued in the daily routine.

2. Methodological options

The study presented here is part of a broader investigation, which took place from 2007 to 2011, and whose research focus was the praxiological transformation of a kindergarten institution, involving six educators and their groups of 25 children.

The transformation carried out over the course of four years has led to the development of an experiential approach that values the action and agency of the child. It used a qualitative methodological approach, focusing on the conceptions of the educators about the type of activities and projects that were developed in the kindergarten, at the final moment of the investigation.

The interviews were semi-structured, based on a script, and were used to assess the conceptions and practices developed at the institution.

The field notes in this study included the detailed, descriptive and focused records about all actors and also the researcher's reflective material on the progress of the project, the emerging ethical dilemmas, the methodological procedures, and the accomplishments.

The data was collected from the transcription of the semi-structured interviews and from the field notes. Because they were in written form, it was particularly important to apply a heuristic analysis to discover the reality underlying the productions collected (Bardin, 1995).

The initial step of the analysis was to build a system of categories, structured in themes, categories and indicators that were defined according to the objectives of the study. This study restricts the analysis to the pedagogical experience and curricular dimensions' theme, that integrates the categories: project, activities, planning, observation and evaluation. Based on the collected data, the type of learning and the role of the child and the educator were interpreted

3. Kindergarten Teachers' conceptions on experiential learning: presentation and data analysis

In this section the conceptions expressed in the interviews and in the field notes, are described and interpreted.

According to the educators, in an experiential approach the projects and the activities emerge from the ideas of the children. In that process, it is guaranteed that all children have the capacity to express their concepts, plan their actions, develop them, interact with others, be supported and stimulated to reach more meaningful levels of meaning. This idea was expressed in a field note as follows:

It became necessary to perceive the interests of the children, listening, and observing them, allowing them to formulate problems, guiding the research process, anticipating future paths and achievements. Through the experiential learning it is intended to increase the action for more complex experiences, fostering curiosity and the desire to know more.

We have sought to give relevance to the processes of learning: the ability to observe, the desire to experience, the curiosity to know, the attitude to criticize, and the satisfaction to discover and share with others their findings's.

The project design is sustained in working collaboratively planned idea and extension of knowledge from emerging interests. This evidence is expressed in the following report:

When we listen to children and value their expression, when they recognize us as mediators, everything changes! There is no longer the educator's project. It ceases to be my action to become our action. It ceases to be the action of the educator on the children to become the action of the group (E2Inês).

The educators say that the projects based on the interests of children requires a different attitude, not always easy to achieve.

Working on project, understanding the children's options, allowing them to expand their knowledge, cooperate with peers, and actively participate, requires me to be a different kindergarten teacher! It means that I am an element of the group that respects children and that they respect me. It means that we

establish our rules of life and functioning. Here, in the classroom, we have to manage carefully not to leave anyone out. This is a very complex process, but it gives me a lot of pleasure! (E2Maria).

According to the educators, working in experiential based learning also implies a greater ability to manage the group and the different interests that are emerging. This idea was expressed in a field note of the researcher, from a commentary of a student.

I never thought children had such a great creative power. They think, imagine things, make proposals and materialize them. I feel that we collaborate on their projects. There are so many things they want to know! Sometimes the kindergarten teacher has to make a priority agenda, to support so many different interests (NC4 - 10/11).

The documentation of the child's work is valued. It helps the Kindergarten teachers to understand the progress of the project and the better strategy to support and challenge children.

I try to document the whole process. I take photos, I analyze them, I try to write the children's comments. Often, when I analyze these data, I always see some paths that can be explored. This is where I write down the possible issues to challenge the children, and realize if we need to go somewhere or if I need a different book or material to expand their finding (E2Maria).

The projects have several stages: involvement, questioning, exploration, experimentation, and evaluation, where the starting ideas are confronted with the knowledge built.

In the different classrooms, individual, pair or group projects were developed. Some of them were extended to almost the whole group. Parents were also an important partner for the development of projects, as expressed by the words of one Kindergarten teacher.

Parents are very collaborative. Children ask them things for their projects and every day they bring books, do Internet research with their children and make themselves available to come and collaborate (E2 Maria).

Parents are involved in their children's projects. They support us a lot, bring materials to school, explain things to us. They have been an important help and the children love that (E2Lia).

Some parents value this way of working and like to feel involved in it. A researcher's field notes captured this perception.

The projects developed here are very rich and diversified. First they were discovering the city, the roundabout, the neighborhoods, the gardens, the houses... In another they wanted to know what the blind people felt and how they know the colours and can do things. Now, because of the world cup, they are discovering the flags of the countries. I think that's fantastic! I once asked my son why he was discovering those things and he told me - Because we want to learn and then Ines helps us! (...) I collaborate with them in what I can (NC20-09 / 10).

The kindergarten teachers consider that the activities became more dynamic. According to teacher Sonia, the main reason behind this change was the understanding that children should have an active role in the definition and development of the activities.

Now, children have a more active role than before. It is they that define their rights and duties, the maximum number of children in each area, the tasks the responsible should have, for example. Of course, there is an adult supporting them, alerting them to this or that aspect. It is them that decide what to do in the self-initiated work time and in the plan-do-review time, in which area they want to work, with whom, which materials to use, if they finish on the same day, if they continue the following days, ultimately, they decide. Even in the large and small groups time, they make decisions.

The plan is also based on the children, the observations we make, in their suggestions, their experiences, needs and interests (E2Sónia).

The reorganization of space and of the daily routine were important to achieve the change. Kindergarten teachers understood that each moment of the day should have differentiated interactional dynamics.

One of the things that resulted from the reorganization of space was more quality and quantity of materials and areas, which allowed increasing the amount of learning experiences (E2Sónia).

Children have now the opportunity to have different types of learning experiences. Since they work on different things, they have different times to explore and, since materials are diversified, they can do very different things (E2Lia).

When I think about the large group moments, I think always in things that allow sharing, the fruition, so that all children are active. The music, math or language games, symbolic games, are always good options. Children participate and get excited to work (E2Inês).

It is also considered that activities are planned with educational intentionality.

Now I think more on the diversification of activities. I think on the curricular areas, of course, but I think them with more integration and I know that I have to be intentional in what I do. I no longer think in

doing something just because it results well, but I question myself why I should suggest such activity (E2Inês).

What I think is that activities are now planned with other intentionality. I try to observe and listen to the child throughout the day and throughout the week. The suggestions I present in the small group time area generally born from what I saw (E2Maria).

Kindergarten teachers reveal that the contact with the participative approaches has helped them find the intentionalities.

Our work is supported by the HighScope model, in experiential learning, in a pedagogy-in-participation. We don't follow a rigorous referential, but there are elements that guide our pedagogical practice, in the organization of space, time and activity proposals. The understanding of this model allowed me to better define the educational intentionality (E2Sónia).

According to the kindergarten teachers, activities were no longer planned with themselves as an end, but as a mean to help children to create and recreate their knowledge, experiment new materials, their possibilities and where adult support could awaken them to new meanings.

What fascinated me the most when I started working the small group time without establishing a rigid rule for the development of the work, was the rich and diverse productions of the children. Each child was having a different idea, a different way to use the materials. Children and fantastic creating! (E2Lia).

One of the teachers refer that even her own way to look at the children's creations changed.

In the activities, we develop, perfection is no longer meaningful. Now I am much more interested in the processes children use to develop their work and the way they describe their options (E2Maria).

According to the kindergarten teachers, the plan-do-review time brought a new understanding about the children's actions. Children were supported on their plans and developments. A field note of the researcher documents this idea.

During the large group time (morning), teacher Maria read the story of the book 'O Rei Cota' (King Cota), with text by Margarida Castelo-Branco and drawings of Carla Antunes.

On the afternoon and during the autonomous work time, Zé Pedro planned to make the mask of the 'Homem-Monstro' (Monster-Man), character of the story:

- Maria, I want to make the mask of the Monster-Man! He opens the book and says:
- He is a boy, or is... isn't he a monster?!

Maria asks him:

- What materials do you want to use to build your mask?
- I don't know (looks to the cabinet). I want to make the mask with that (points to a sponge).

He goes to get the sponge and says to Maria:

- Look, I hold and you draw, ok, Maria?
- Zé Pedro, don't you think it is a good idea if you draw it?
- I can't. It is too difficult!
- But can't you try?

- No. I know! (he gets up, goes to the house area and brings a pan). Now you can make a circle, see Maria?

Maria insists:

- But try to do it yourself. The work is yours, at least you have to try
- No, I need your help. Come on, draw me a circle...

Maria, with the help of the pan drew a circle, while Zé Pedro goes to fetch a scissors.

- Zé Pedro, it is done. Is this how you wanted it?
- Yes. Now I'll cut it out. I also have scissors in my home. My mother teaches me.

He starts cutting and says:

- See? I know how to cut

He goes on cutting the circle and says:

- Look how I can do it.

Finishes cutting.

- Done!

- What about now? – Maria asks

- The eyes are missing.
- How do you want to make the eyes?
- I don't know.

He gets up and looks at the cabinet. Takes the box with the bottles and caps out and says:

- I'll make the eyes with this.

He scrambles the caps, turns them... until a colleague tells him:

- Come on, choose!

- Shut up. I know which to choose – he answers.

He chooses the caps and asks Maria:

- And now, how do we glue them?

- You tell me, Zé Pedro?

- With glue!

- Yes, it is a good idea.

Zé Pedro goes back to the cabinet and fetches the glue. He cannot open it and tries with the mouth. A colleague asks him:

- You cannot open it?

He does not answer and gives the glue to the colleague. She tries to help him but she cannot open it, and advises him:

- Ask Maria for help.

Zé Pedro takes the glue from the colleague's hand and tries once again to open it. He succeeds and glues both caps in the mask. He returns the glue to the cabinet.

He returns to the table and says:

- It is missing this, that makes noise! (he points to the picture in the book)

The colleague says:

- It is a shower.

- Yes! Maria, we have to get a shower! Maria answers:

- But we don't have a shower here...

He answers:

- Yes we do. In the bathroom!

Maria explained to him that the showers that are in the school's bathroom are used to take a bath, if necessary, and suggests:

- Zé Pedro, what do you think of coming with me to the store room to see if you can find something that can be used? (They left to the store room).

Zé Pedro found a tube and brought it to the classroom. Back to the classroom, Maria asked:

- Zé Pedro, what size do you want the tube to have?

He holds the tube with both hands and says:

- Like this, look!

Maria cuts the tube with a X-ACTO knife.

Again, Zé Pedro goes for the glue and tries the glue the tube on the sponge.

He insists... he fails and says:

- Maria, I cannot do it! What now?

- Maybe with a wire we can hold the tube to the sponge. Let's try it, alright?

- Yes.

Maria cuts a little wire and manages to hold the tube. Meanwhile, Zé Pedro says:

- I still want to draw the kind.

- Done Zé Pedro! – Maria says.

- Now what?

- Uau, now it is finished (he puts the mask in front of his face).

For the remaining of the afternoon, Zé Pedro was going from area to area showing the mask to this colleagues (NC18-09/10)

Kindergarten teachers mention that they support their planning in observing and listening to children.

With this daily routine, I found time to observe and listen the children. When I learned to use the involvement scale, I became aware of the wonderful things children do. I always need to observe them. It was a task that became part of my daily routine. I will not be able to do a good job if I do not understand what children are doing and what interests them (E2 Maria).

Planning the activities was also understood as a cooperative process between the kindergarten teacher and children.

What I find interesting in this process is that we all have something to say. We all know that what we say is important for all. I try, sometimes unsuccessfully, to support all children's ideas. I try to include in the weekly plan every one's ideas. (E2Inês).

The reflection about action is made daily. Children share with the colleagues the work they were developing. They explain the processes that were used and if they succeeded, or not, to finish what they intended.

In the review time, children tell what they were doing. Colleagues make opinions and this sharing is interesting (E2Lia).

The action evaluation process is performed in large group time at the end of the week. The kindergarten teachers reserve an hour on Fridays to assess the work that was developed. This moment is also used to discuss the progress of the projects and also the meeting between teachers that share ideas, actions, and the feeling of belonging to a community.

On Fridays, when we assess the week, we also plan the following week. We think about the ongoing projects, the ideas we would like to explore, the materials that we did not yet explore. We write in this board the children's ideas, what we would like to do and we organize ourselves this way (E2Maria).

The observation, listening, planning and the assessment are elements of a single process that allows thinking, organizing and reflecting about the educational action. These are the means that support the sharing, the collaboration and participation. Kindergarten teachers find spaces and time to observe, listen, and also to plan and assess with the group. They collect the elements about the children's plans and intentions, and define the support they can provide through the meetings and communication between them. In this process, the intentionalities of all the actors become clear. Children make decisions, are supported in their development, describe their actions, their way of thinking, the meanings they built and the way they belong to the group. Teachers document their actions, define the steps to follow and how they support the children, respecting their work.

Listening to the children's perceptions about the changes is fundamental to understand the change. Children that returned to the classroom managed to identify the aspects of change, confirming that listening to them is not only important, but necessary, to understand the depth of the educational context and their day-to-day experiences. These children understood that that was a place of well-being, where teaching and learning happen, where they play and talk, where they live as a group, accepting and obeying rules of social experience; a place of sharing and living.

They realized that changes were positive because they created more opportunities and they valued the children's actions.

In the interviews, children revealed that they know the characteristics of the context they experienced. They describe their interpretations about the context, analyse the role of the teacher, their own, and the way the educational action is developed. In the listening process, children describe their ideas revealing "a great competence to communicate about the day-to-day they live in" (Oliveira-Formosinho & Lino 2008, p.70).

Conclusions

1. From the data emerges that kindergarten teachers recognize the creative potential of children, their intelligence and sensitivity. They accept that children are co-instructors of their learning and consider them active and competent participants in the development of experiences. They considered the children's rights, not only of provision and protection, but also of expression. Children are listened and encouraged to influence their own learning. Kindergarten teachers perceived a clear image of an active child (Barnes, 2000). They began to understand how the child learns in the interaction with the objects (Piaget, 1986), with the people, with the learning environment and with the culture, responding to social and cognitive stimuli (Bruner, 2000; Rogoff, 2005; Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2011).
2. Kindergarten teachers considered the intrinsic motivation of children and valued the way they develop their actions. Through experiential learning, children revealed their curiosity and their ability to share ideas and thoughts, using different languages and expression means.
3. Experiential based learning helps kindergarten teacher to reconstruct the image they had about the children. They started to see a competent child, with his choices, self-initiative, action-planning, and how they communicate them, develop them and reflect on their options, gathering the contribution of peers and adults.
4. From this study also emerges the image of a child who interacts with adults, who feels secure communicating their ideas and who is valued for discovering new things, being supported to reflect on them, reconstructing meanings in a shared way (Dewey, 2001).

References

1. Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
2. Bruner, J. (1984). Orígenes de las estrategias para la resolución de problemas. In J.Bruner, *Acción, Pensamiento y lenguaje* (pp. 129-147). Madrid: Alianza.
3. Bruner, J. (1997). *Actos de Significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.

4. Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
5. Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70. .
6. Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
7. Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co, Publichers. Retrieved from <http://archive.org/details/howwethink000838mbp>
8. Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright.
9. Dewey, J. (1953). *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
10. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Touchstone.
11. Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
12. Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Hazleton: The Pennsylvania State University - Electronic Classics Series, Jim Manis, Faculty Editor.
13. Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
14. Elliott, A. (2006). *Early childhood education: pathways to quality and equity for all children*. Camberwell, Vic: ACER Press.
15. Epstein, A. (2007). *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
16. Epstein, A. (Spring de 2008). Understanding High/Scope Curriculum "Content Areas" and "KDIs". *Obtido de HighScope, Resource Reprint*: <http://www.HighScope.org>.
17. Eurydice. (2009). *Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequalities*. European Comission. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-09-66_en.pdf
18. Evangelou, M., Sylva, K., Kyriacou, M., Wild, M., & Glenney, G. (2009). *Early years learning and development: literature review*. London: Department for Children, Schools and Families. Retrieved from <http://www.foundationyears.org.uk/files/2012/08/DCSF-RR1761.pdf>
19. Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association educational perspective*.
20. Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
21. Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA.
22. Lockhart, S. (2011). *Active Learning for Infants and Toddlers: Even the youngest children actively engage the world around them*. HighScope ReSources, 5-10.
23. Malaguzzi, L. (2008). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem linguagens da Crianças* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
24. Mason, J. (2005). Child protection policy and the construction of childhood. In J. Mason, & T. Fattore, *Children taken seriously in theory policy and pratice* (pp. 91-97). London: Jessica Kingsley.
25. Moss, P. & Petrie, J. (2002). *From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood*. Londres: Routledge Farmer.
26. OECD. (2004). *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
27. OECD. (2012). *Starting Strong III: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
28. Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A contextualização do Modelo HighScope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
29. Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
30. Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.
31. Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
32. Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
33. Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
34. Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (Eds.). (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Nottingham: Department for Education and Skills.
35. Smidt, S. (2011). *Introducing Bruner: a guide for practitioners and students in early years education*. London: Routledge.
36. Watkins, C., & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: what do we know? In P. Mortimore, *Undertanding pedagogy and its impact in learning* (pp. 1-20). Chapman: Sage.
37. Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIII: 1\2, 277-91.

TĖVŲ IR PEDAGOGŲ POŽIŪRIS Į ANKSTYVOJO AMŽIAUS VAIKŲ DIENOS RITMĄ

Ieva Penkauskaitė

Karaliaus Mindaugo profesinio mokymo centras, Ikimokyklinio ugdymo skyrius

Algimantas Bagdonas

Kauno kolegija

Anotacija. Straipsnyje, remiantis mokslininkų atliktais tyrimais, pateikiama išsami dienos ritmo svarbos ankstyvojo amžiaus vaikui analizė. Pateikiami atlikto tyrimo duomenys, leidžiantys tobulinti ugdymo įstaigos ir šeimos bendradarbiavimą, siekiant efektyvesnio vaiko dienos ritmo lavinimo. Nustatomos esminės priežastys, darančios įtaką laikantis ar nesilaikant dienos ritmo. Pateikiamos rekomendacijos, įgalinančios šeimas ir ugdymo įstaiga slauktytis dienos ritmo, ugdant ankstyvojo amžiaus vaikus.

Prasminiai žodžiai: dienos ritmas, ankstyvojo amžiaus vaikai, dienos tvarka.

Temos aktualumas. A. Raugalė (2000) teigia, jog Pasaulio Sveikatos Organizacijos duomenimis, net 50% žmogaus sveikatos priklauso nuo jo gyvenimo būdo ir įpročių. Vienas svarbiausių gyvenimo būdų ir įpročių lemiančių vaiko ir suaugusiojo gerą savijautą bei fizinę ir psichologinę būseną – pastovus dienos ritmo laikymasis (Boller, 2012). Dienos ritmas šiomis dienomis apibūdinamas kaip fiziologiškai pagrįsta ir tiksliai nustatyta veiklos tvarka, kuri pasireiškia pasikartojančiais ir vienodais elgesio modeliais kiekvieną dieną bei užtikrina saugų ir stabilų žmogaus gyvenimą (Daunienė, 2015; Lytva, 2014). Vaikų lopšeliuose-darželiuose, darželiuose ir kitose ugdymo įstaigose, vaikai dieną praleidžia pagal įstaigos ar grupės parengtą, vaikų amžių ir poreikius atliepiančią dienos tvarką. Toks dienos režimo laikymasis suteikia vaikui visapusišką naudą: užtikrina vaiko darbingumą, nenuvargina organizmo, saugo sveikatą (Murauskienė, 1996), vaikai gali gerai jaustis, augti sveiki, aktyvūs ir savarankiški (Adaškevičienė, Strazdienė, 2013). Mokslininkai teigia, jog vaikams reikia tarpusavyje suderintų ramių ir aktyvių veiklų, kurios leidžia vaikui mokytis, kada ir kaip pasiskirstyti savo energiją. Be to, vaikams patinka žinoti, kas jų laukia, nes tai užtikrina pastovumo ir saugumo jausmą bei sudaro sąlyginius refleksus, kurie padeda organizmui tarytum iš anksto pasirengti tam tikrai veiklai (Einon, 1999; Rauckis, Drungilienė, 2003).

Ankstyvasis amžius – tai vaikų amžius nuo metų iki trejų. Šiame amžiuje vaikai pradeda valdyti savo elgesį, ketinimus, mėgdžiodamas šeimos ir aplinkinių elgesį geba laikytis aiškiai apibrėžtų elgesio taisyklių, siekia sėkmingo rezultato, elgiasi taip kaip moko ir elgiasi tėvai (Boller, 2012). S. Burvytė ir K. Ralys ir kt. (2012) apibūdina, jog ankstyvasis amžius – bene pats trumpiausias, tačiau pats svarbiausias žmogaus etapas, kurio metu vyksta pats intensyviausias pasiruošimas gyvenimui. Tai amžius, kuomet vaikas kaupia patirį, mokosi pažinti pasaulį ir jame būti, vykdyti nuolat kartojamo elgesio pavyzdžius (Monkevičienė, 2001). Anot A. Juodaitytės (2002) ir D. Einon (1999), ankstyvojoje vaikystėje vaikas aktyviausiai sąveikauja su jį supančiu pasauliu ir kopijuodamas bei padedamas suaugusiųjų renka savo veiksmus, elgesio modelį bei ketinimus. Būtent šiame amžiuje vaikai dar gerai nesuprasdami prasmės ir paskirties, jau įgyja pagrindines elementarias gyvenimo žinias, įgūdžius bei elgesio taisykles. Tai minima ir konferencijoje Kokybiškas ikimokyklinis ir priešmokyklinis ugdymas: ką galėtume daryti geriau? (2015), jos metu teigiama, jog pirmaisiais savo gyvenimo metais mažas žmogus pasaulį pažįsta, jį sugeria ir mokosi taip intensyviai, kaip niekada vėliau. Tik kryptingas ir kokybiškas ankstyvasis ugdymas lemia tolimesnes vaiko žinias, įgūdžius ir sėkmę. Vienas iš ankstyvojo amžiaus uždavinių, kurį nurodo O. Monkevičienė (2001), yra laikytis augančio vaiko poreikius atitinkančio dienos ritmo, pritaikant aiškią tvarką įtvirtinančius ritualus, lūkesčius ir taisykles bei sudaryti saugią, judėti, tyrinėti ir žaisti skatinančią aplinką, suteikiančią vidinį saugumą bei savarankiškumą. Šis uždavinys taikomas ir vykdomas tik vaikų ugdymo(si) įstaigose, kuriose ankstyvojo amžiaus vaikų diena pagrįsta fiziologinius poreikius atitinkančia dienos tvarka. Nors M. Winterhoww (2011) pastebėjo tendenciją, kad ir jose vis rečiau laikomasi nustatyto dienos ritmo, tam, kad vaikas pats galėtų rinktis užsiėmimus ir jų laiką bei vystytųsi laisvai, kam iš tiesų, ankstyvojo amžiaus vaikas yra per mažas ir be suaugusiojo tinkamo nukreipimo negali. A. Mockus (1990) jau prieš 25 metus pastebėjo, kad vaikai namuose, ypačiai, nelankantys darželio, visiškai nesilaiko dienos ritmo arba nepaiso jo per šventes ir atostogas. Tai rodo ir neseniai S. Tijūnaitytės ir A. Baravyko (2015), atlikta tėvų apklausa, kurioje atskleista, kad tėvai netaiko dienos ritmo savo vaikams ir kiekvieną dieną teikia pasirinkimo laisvę, ką ir kada veikti. Taip kyla **problema** – *ankstyvojo amžiaus vaikai nesilaiko dienos ritmo*. Ši problema fiksuojama jau daugelį metų. Ankstyvojo amžiaus metu vaikai turėtų formuoti savo suvokimą ir elgesį - kurti gyvenimo būdo pamatą, kurio pagrindas yra tinkamas dienos ritmo laikymasis, tačiau jo nesilaikoma. Kyla **probleminiai klausimai**: kodėl mažamečių vaikų šeimos nesilaiko dienos ritmo? Kodėl problema tęsiasi tiek daug metų? Kokią įtaką ankstyvojo amžiaus vaikams daro dienos ritmo nesilaikymas arba laikymasis tik lankant ugdymo

įstaiga? Šias temas nagrinėjo O. Monkevičienė, R. Andreikienė ir A. Ruzgienė, A. Adaškevičienė, Z. Alijošienė ir kiti mokslininkai, tačiau nedaugelis nagrinėjo dienos ritmo, jo sudarymo ir laikymosi klausimą. Šiuo darbu siekiama pasiaiškinti dienos ritmo svarbą ankstyvajame amžiuje.

Darbo objektas – tėvų ir pedagogų požiūris į ankstyvojo amžiaus vaikų dienos ritmą.

Darbo tikslas – nustatyti tėvų ir pedagogų požiūrį į ankstyvojo amžiaus vaikų dienos ritmą.

Darbo uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti dienos ritmo svarbą ankstyvajame vaikų amžiuje.
2. Empiriškai atskleisti tėvų ir pedagogų požiūrį ankstyvojo amžiaus vaikų dienos ritmą.

Darbo metodai – mokslinės literatūros analizė, siekiant teoriškai pagrįsti dienos ritmo svarbą ankstyvajame amžiuje; apklausa (raštu), apklausa (žodžiu), siekiant išsiaiškinti tėvų ir pedagogų požiūrį į ankstyvojo amžiaus vaikų dienos ritmą; projektas.

Dienos ritmo reikšmė ankstyvojo amžiaus vaikui

Apie dienos ritmo reikšmingumą ankstyvajame amžiuje kalba R. Andreikienė bei R. Ruzgienė (2001), I. Brochmann (1999), R. Dreikurs ir V. Soltz (2004). Šie mokslininkai išskiria tris sritis, kurios skatinamos laikantis dienos ritmo: savarankiškumas, darbingumas ir kūrybiškumas. Autoriai grindžia, jog vaikų savarankiškumas skatinamas bandant išmokyti skirstyti ir taupyti savo energiją; darbingumas, kuris kyla iš vaikų savarankiškumo - tinkamai skirstyti savo laiką, o paskirsčius produktyviai save realizuoti mokantis ir dirbant; bei kūrybiškumas, kuris kyla jau iš savarankiškumo ir darbingumo, kuomet tinkama dienotvarkė ir produktyvus darbas atveria visus kelius skleistis vaiko kūrybiškumui. Tačiau L. Lytva (2014) ir M. Winterhoff (2011) pateikia kitokį dienos ritmo vertinimą. Anot šių mokslininkų, griežtas dienos ritmo laikymasis gali reikalauti iš vaikų atlikti tai, ko jie visai nenori, pažeisti jų laiką tenkinant savus poreikius bei sukelti didelį nusivylimą. O kalbant apie kūrybiškumą, autoriai mano, jog dienos ritmo laikymasis jį tik mažina didindamas nerimo ir baimės jausmą naujovėms ar pasikeitimams. Tad, kad dienos ritmas nebūtų žalingas vaiko asmenybės sklaidai, jis jokių būdu negali būti pateiktas kaip griežta dienotvarkė. Dienos ritmas turi būti malonus, lengvai keičiamas ir vykdomas (Step by step, 2001). O ir pats M. Winterhoff (2011) pripažįsta, jog dienos ritmo dėka ir ugdomas atsparumas kylančiam vaikų nusivylimui ir lavinimas prisitaikymo ir tvarkos laikymosi įgūdis, iš kurio vėliau kyla laisvė ir savarankiškumas (Dreikurs, Soltz, 2004). Remiantis mokslininkų nuostatomis dienos ritmo laikymosi klausimus, trūkumus ir privalumus galima susisteminti 1 lentelėje. A. Adaškevičienė bei N. Strazdienė (2013) išskiria, jog svarbiausi dienos ritmo komponentai, turintys didžiausią reikšmę ankstyvojo amžiaus vaikams – miegas ir maitinimasis. Išryškėja bruožai, jog dienos ritmas mitybos ir miegojimo aspektu, lemia vaiko savijautą, būseną ir sveikatą. Teisingas dienos ritmo laikymas ankstyvajame amžiuje užtikrina kokybišką vaikų miegą ir poilsį, nevargina ir nekenkia nervų sistemai bei skatina produktyvią ir pilnavertę darbą užtikrinančią veiklą. Įtraukus vaikų valgymo metą į dienotvarkę ir nuolat maitinantis tuo pačiu metu, ne tik laikomasi valgymo kultūros ir tvarkos, tačiau išvengiama ir didelių virškinimo bei žarnyno sutrikimų, sudaromi sąlyginiai pasiruošimo maistui ir valgymo refleksai.

Dienos ritmas – tai kasdienio gyvenimo tvarka, numatanti miegojimo, maitinimosi, darbo ir kitų užsiėmimų laiką, kuris kartoja kiekvieną dieną tuo pačiu metu. Dienos ritmas stipriai siejasi su žmogaus sveikata, aktyvumu ir poilsio balansu bei stabilumo ir saugumo jausmu. Apibendrinant, galima numatyti, jog dienos ritmas, tai teisingas paros laiko skirstymas, kuris pasižymi gera žmogaus savijauta.

Pati svarbiausia dienos ritmo teikiama reikšmė ir nauda ankstyvojo amžiaus vaikui – saugumo jausmas. Vaikams ne tik patinka visuomet žinoti, kas jų laukia, dažnas įvykių pasikartojimas skatina vaikus jausti stabilumą, užtikrina jų harmoningą ir darnų pasaulį, suteikia pastovumo jausmą. To pasekoje, saugoma nervų sistema: vaikai patiria mažiau streso, nerimo, lengviau susikaupia ir susidoroja su iššūkiais (Brochmann, 1999; Rauckis, Drungilienė, 2003; Breidokienė, Ignatavičienė, 2015; Dreikurs, Soltz, 2004). Dienos ritmo laikymasis bei nervų sistemos puoselėjimas daro didelę įtaką ir ankstyvojo amžiaus vaikų sveikatai. A. Adaškevičienė bei N. Strazdienė (2013), N. Murauskienė (1996) teigia, jog gyvenant pagal nustatytą teisingą paros laiko suskirstymą saugoma vaikų sveikata. Pusiausvyra tarp ramių ir aktyvių laikotarpių bei saugumo ir pasitikėjimo jausmas (nerimo nebuvimas) sukuria sąlyginių refleksų sistemą, kurios dėka vaiko organizmas įpranta iš anksto pasiruošti būsimai veiklai, apsidrausdamas nuo daugybės ligų ir sveikatos pablogėjimų ar sutrikimų (Step by step, 2001; Rauckis, Drungilienė, 2003).

1 lentelė

Vaikų miegas ir mityba

Miegas	Mityba
Miegas yra vienas svarbiausių vaikų budrumo, žvalumo	Maitinimo režimas – vienas pagrindinių tinkamo vaikų

ir produktyvumo rodiklis. Nesilaikant dienos ritmo ir migdant vaiką per anksti arba per vėlai, vaikui be galo sunku užmigti, ko pasekoje žalojama nervų sistema ir kitos dienos produktyvumas (Andriekienė, Ruzgienė, 2001).	matinimosi reikalavimų. J. Daunienė (2015) pataria valgyti 4-6 kartus per dieną, tomis pačiomis valandomis. Tai skatina vaiką neužkandžiauti bet kur ir bet kada, o gerbti maistą ir valgymo procesą.
Norint užtikrinti kokybišką vaiko vystymąsi ir ugdymą, svarbu laikytis nuolatinio dienos ritmo ir nuolatos eiti miegoti tuo pačiu metu, taip vaikas nesusidurs su miego problemomis, užmigs greitai ir lengvai, dėsto J. Rauckis ir D. Drungilienė (2003).	Maži vaikai turi būti maitinami tuo pačiu metu, antraip gali išsivystyti įvairūs virškinimo sistemos sutrikimai, kurie dažniausiai pasireiškia ne iš karto ir tėvams sudaro iliuziją, jog mitybos režimo nesilaikymas netrikdo normalios vaiko sveikatos būklės (Proškusienė, 2006).
Kuomet vaikai gulasi ir keliai tuo pačiu metu, susidaro sąlyginiai miego ir kėlimosi laiko refleksai (Murauskienė, 1996).	Valgant tomis pačiomis valandomis vaikai pratinami prie tvarkos bei ugdomi geri valgymo įgūdžiai, dėsto A. Vingras ir A. Stukas (2008).
Anot J. Daunienės (2015), miegas mažiems vaikas – pats svarbiausias veiksnys vystymesi ir raidoje. O geros nuotakos ir darbingumo veiksnys – tinkama miego trukmė. Siekiant kokybiško miego, jis turi būti organizuojamas laikantis dienos ritmo.	A. Mockus (1990) nurodo, jog labai svarbu vaikus maitinti tuo pačiu metu, dėl to, kad skrandis kiekvieną dieną tomis pačiomis valandomis pradeda išskirti skrandžio sultis, taip ruošdamasis priimti maistą ir jį pradėti virškinti.

Svarbiausia ankstyvojo amžiaus vaiko aplinka – jo šeima. Ji yra pagrindas, kuris gali suteikti vaikui gyvenimo pamatą – gebėjimą protauti ir mąstyti, valdyti savo jausmus ir emocijas, formuoti gerą sveikatą ir savijautą palaikančius įpročius bei savaraniškam gyvenimui reikalingus įgūdžius (Burvytė, Ralys, 2012). Step by step programoje (2001) rašoma, jog šeima daro pačią reikšmingiausią įtaką savo vaikui, todėl ugdymas turi prasidėti būtent joje, tam antrina ir O. Monkevičienė (2001), kuri teigia, jog ankstyvojo amžiaus vaikui palankiausia terpė yra jo šeima: mylinti, atsakinga ir darni. Tokia šeima suteikia vaikui saugumo jausmą, psichologinį komfortą, lemia galimybes tyrinėti, pažinti ir išbandyti bei formuoti savąjį pasaulį. Autorė taip pat dėsto, jog norint, kad ankstyvojo amžiaus vaikas augtų kaip savimi pasitikinti asmenybė, labai svarbu jam teikti meilę, nuolatinę dėmesį, emocinį ryšį ir bendravimą, suteikti sąlygas eksperimentuoti, kurti ir pažinti bei užsiimti bendra kasdiene veikla. Kaip nurodoma Step by Step programoje (2001), vaikui ne tik svarbu visa tai suteikti, dar svarbiau užtikrinti, kad vaikas tam būtų pasirengęs. Kad ankstyvojo amžiaus vaikas galėtų produktyviai tyrinėti, atrasti ir kaupti patirtį, jis turi jaustis neprikaišingai: būti sotus, išsimiegojęs, pailsėjęs, žvalgas ir nepavargęs.

Apibendrinant galima teigti, jog dienos ritmas turi didelę reikšmę ankstyvojo amžiaus vaikų vystymuisi ir ugdymuisi. Išskiriamos svarbiausios sritys, tokios kaip savarankiškumo skatinimas, kūrybiško plėtojimas bei darbingumo užtikrinimas laikantis dienos ritmo. Ir nors tarp mokslininkų pasitaiko skeptiškai vertinančių dienos ritmo taikymą, dėl mažo individualių poreikių tenkinimo bei susikaustymo naujovėms, vis tiek pripažįstama, jog dienos ritmas ankstyvajame amžiuje turi egzistuoti. Ypatingą vietą ankstyvojo amžiaus vaikų ritme užima miegas ir mityba. Tai patys svarbiausi mažų vaikų dienotvarkės akcentai, nuo kurių ritmiškumo ir tęstinumo priklauso mažųjų sveikatos būklė ir jos gerovė.

Dienos ritmo laikymosi ypatumai

Kaip sėkmingai laikytis dienos ritmo ankstyvajame amžiuje, pataria R. Andriekienė ir A. Ruzgienė (2001) bei I. Brochmann (1999). Šie mokslininkai teigia, jog tokio pačio arba panašaus dienos ritmo turėtų laikytis visi šeimos nariai, o eiti miegoti, keltis ir valgyti tik kartu ir tik tuo pačiu metu. R. Dreikurs ir V. Soltz (2004) bei Step by step programoje (2001) nurodoma, jog dienos ritmo turi būti laikomasi pastoviai, tačiau priduriama, jog jis turėtų būti labiau lankstus nei griežtas ir lengvai pritaikomas netikėtoms situacijoms ar įvykiams, tačiau ragina ankstyvojo amžiaus vaikų tėvus nepamiršti, jog jokių būdu negalima nuolaidžiauti dienos ritmo lankstumui ir naudotis juo savo patogumui ar vaikų užgaidoms glaistyti. Dažnas dienos ritmo nepaisymas verčia dienotvarkę beverte bei provokuoja sunkumus šeimoje, sudaro sąlygas netinkamai paskirstomam laikui bei iššaukia vaikų auklėjimo problemas (Andriekienė, Ruzgienė, 2001).

O. Monkevičienė (2001) teigia, jog ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymo uždavinys yra ne tik laikytis sveiko gyvenimo ritmo, tačiau ir jį sudaryti bei keisti atsižvelgiant į vaiko individualius poreikius bei augimo ir vystymosi tempą. Kaip tai padaryti nurodo A. Mockus (1990), A. Raugalė (2000), I. Brochmann (1999), A. Adaškevičienė bei N. Strazdienė (2013), Step by step (2001) programa, A. P. Coughlin, A. Kirsten ir kt. (1997). Šie visi mokslininkai išskiria tokias pagrindines taisykles: dienos ritmas turi kartotis - kiekviena diena turi būti besikartojanti tais pačiais dalykais. Jeigu kitai dienai sudaromas vis naujas ritmas, jo laikymasis nebetenka jokios prasmės; rengti tokią dienotvarkę, kuri būtų lanksti – lengvai pritaikoma ar keičiama esant nenumatytiems įvykiams.

Netinkamai organizuojamas dienos ritmas gali turėti neigiamos įtakos ankstyvojo amžiaus vaikui. Kad dienos tvarkė būtų tinkama – vaikas jaustųsi gerai, būtų sveikas ir aktyvus, privalu ją grįsti meile ir šiluma, atsižvelgiant į jo individualias savybes ir poreikius bei sudarant lengvas dienos tvarkės keitimo sąlygas. Svarbiausia dienos ritmą pradėti taikyti nuo fiziologinių vaiko poreikių – miego ir mitybos, tai daryti visuomet tuo pačiu metu bei vadovautis biologiškai kylančiais vaiko ritmais. Galima numatyti, kad parengus tinkamą ir vaiko amžius bei poreikius atitinkančią dienos tvarkę, dar svarbiau tampa, kaip jos laikomasi. Mokslininkai išskiria svarbiausias dienos ritmo laikymosi ypatybes, kurios būtinos prasmingam dienos ritmingumui. Tai dienos tvarkės pastovumas ir lankstumas, kuris reiškia, jog dienos tvarkė yra parengta tinkamai tada, kai jai nesutrukdo neplanuoti įvykiai, tačiau nereiškia, kad jie gali būti pastovūs; polsio dienos, kurių prasmingumui būtinas neatitrūkimas nuo kasdienio gyvenimo ritmo; priemonės, kurios skatina ankstyvojo amžiaus vaikų savarankišką dienos ritmingumo laikymąsi ir jo suvokimą: iliustruotos ir vaikams suprantamos dienos tvarkės bei edukaciniai žaidimai.

Tik vieningas pedagogų ir tėvų darbas užtikrina visapusišką vaiko proto ir potyrių vystymosi procesą, leidžia sėkmingai įgyvendinti ikimokyklinio ugdymo programą, plėtoti ugdymo įstaigai bei veikti darniai šeimai (Martišauskienė, 2008; Step by step, 2001). Kadangi pagrindinis sėkmingas vaikų ugdymo įstaigos veiklos pagrindas yra partnersystė su šeima, pirmieji šeimos ir pedagogų ryšiai turėtų prasidėti vaikui dar nepradėjus lankyti lopšelio, dėsto D. T. Dodge, S. Rudick ir kt. (2008) ir nurodo, jog dar nepradėjus eiti į lopšėlį, ankstyvojo amžiaus vaikų tėvai turėtų išsiaiškinti vaikų grupės gyvenimo ypatumus, ir jiems paruošti vaiką. Vienas grupės ypatumų, kuriam ankstyvojo amžiaus vaikų tėvai turėtų pasiruošti dar nepradėjus lankyti lopšelio – grupės dienos ritmas. Step by step programoje (2001) bei O. Monkevičienės darbuose (2001) teigiama, jog tėvai turėtų pasidomėti grupėje esančiu ritmu ir koreguoti namų dienos tvarkę taip, kad ji taptų kuo panašesnė į grupės dieną. Grupės pedagogai taip pat turėtų pasidomėti šeimoje vyraujančia rutina ir apgalvoti sprendimo būdus, leidžiančius vaikams jaustis kaip namuose. Vaiko dienos tvarkė turėtų būti sudaroma drauge su grupės auklėtoja ir vaiko tėvais, atsižvelgiant į vaiko amžių, grupę lankančių vaikų skaičių, individualias reikmes ir šeimos bei darželio pageidavimus. A. Mockus (1990) priduria, jog nepritaikius lopšelio dienos ritmo prie namų ritmo arba pradėjus lankyti darželį ir namuose nesilaikius dienos tvarkės, vaikui gali būti labai sunku adaptuotis prie naujų sąlygų. Tad sistemingas dienos ritmo laikymasis tiek namuose, tiek lopšelyje bei abipusis jo pritaikymas, gali palengvinti mažo vaiko adaptaciją pradėjus lankyti darželį. Vieningam dienos ritmo procesui, ankstyvojo amžiaus vaikų tėvams bei pedagogams galima priskirti pareigas, kurios skirtos vieningam bei kryptingam vaikų auklėjimui.

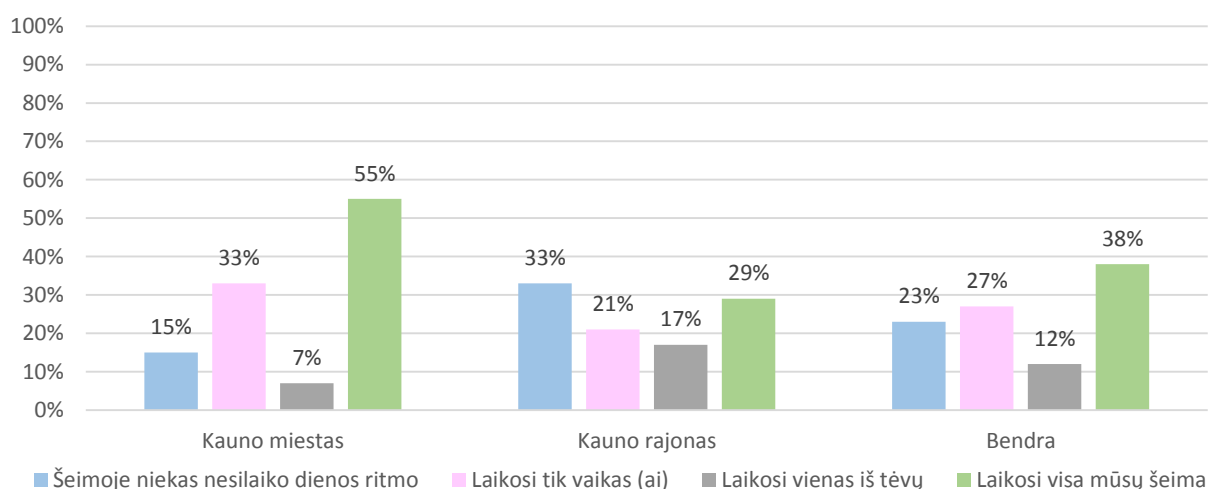
Galima daryti išvadą, jog laikantis dienos ritmo labai svarbią vietą užima bendradarbiavimas tarp ankstyvojo amžiaus vaiko šeimos ir pedagogų. Tėvai besiruošiantys leisti savo vaiką į darželį turėtų iš anksto pasidomėti grupėje vyraujančia dienos tvarka ir pabandyti ją taikyti namuose. Lopšelio pedagogai taip pat turėtų atsižvelgti į vaikų šeimų rutinas ir sudaryti bendrą, visų poreikius atitinkančią dienos tvarkę. Labai svarbu, jog abi vaikų ugdančios institucijos – šeima bei lopšelis, bendradarbiautų, teiktų viena kitai informaciją bei siektų viešo tikslo – sveikai besivystančio ir laimingo vaiko. Apibendrinant išryškėjusią informaciją, galima teigti, jog ankstyvasis amžius (1-3 m.) yra pats trumpiausias, tačiau pats svarbiausias žmogaus gyvenimo laikotarpis, kurio metu kaip niekada vėliau, įgyjama daugiausiai įgūdžių bei pasiruošiama kaip gyventi toliau. Šiame amžiuje vaikai pasiima viską, ką jiems teikia artimiausia aplinka – šeima ir ugdymo įstaiga, todėl šių institucijų sistemingas darbas gali užtikrinti vieningą ir kokybišką vaiko vystymąsi. Ankstyvojo amžiaus vaikai mėgdžioja tai, ką jiems perteikia ir diega jų artimoji aplinka – kalbą, manieras, įgūdžius ir įpročius, gyvenimo būdą ir stilių. Norint, kad vaikas ugdytųsi visapusiškai, svarbu užtikrinti jo psichinę, fizinę ir emocinę būklę – sveikatą. To pasiekti galima užtikrinant ramų, tačiau kartu ir aktyvų vaiko gyvenimą, kitaip tariant pusiausvyrą tarp ramybės ir aktyvumo, saugant vaiko nervų sistemą: ugdant vertybes ir tikslus perteikiant per meilę, šilumą ir pasitikėjimą bei atliepiančią vaiko vidinius ir prigimtinius poreikius. Vienas iš būdų užtikrinti ankstyvojo amžiaus vaikų gyvenimo balansą, sveiką ir normalų vystymąsi bei geras emocijas ir jausmus – dienos ritmo laikymasis. Dienos ritmu vadinama sistema, kuomet diena iš dienos laikomasi tos pačios, iš anksto numatytos tvarkos: tuo pačiu metu užsimama tais pačiais dalykais (valgymas, miegojimas, sportas, laisvalaikis ir pan.). Toks sistemingas dienos numatymas ankstyvojo amžiaus vaikams suteikia pilnaverčio gyvenimo ir saugumo jausmą – jie visuomet žino, kas jų laukia ir ką jie veiks, iš to kyla ir vaikų savarankiškumas – vaikai be aplinkinių pagalbos gali patys kontroliuoti savo dieną. Saugumo jausmas bei savarankiškumas kelia vaikų pasitikėjimą savimi, mažina nerimą, užtikrina saugų ir ramų gyvenimą, taip tausojama vaiko nervų sistema, neužkertamas kelias beribiam smegenų vystymuisi. Pradėti laikytis dienos ritmo siūloma jau nuo pat vaiko gimimo, ypatingai ir tiksliai derėtų laikytis miegojimo ir mitybos dienos tvarkės. Šie du veiksniai turi itin didelę reikšmę pilnaverčiui vaiko vystymuisi: formuoja sąlyginius organizmo refleksus, kurie iš anksto pasiruošia artėjančiam veiklai, apsaugo nuo organizmo sistemos sutrikimų ir ligų. Kuomet ankstyvojo amžiaus vaikas

pradeda lankyti lopšėlį, tėvai ir pedagogai turėtų pasirūpinti ugdymo tęstinumu ir dienos ritmo vienvone. Dienos ritmas tiek darželyje, tiek šeimoje turėtų būti atitinkamai panašus vienas į kitą, o jo laikytis turėtų visi grupės ir šeimos nariai. Kiekvienam asmeniui dienos ritmas gali būti nežymiai individualizuojamas, tačiau neturėtų stipriai skirtis nuo bendro. Kad pasiekti vienovę ugdant ankstyvojo amžiaus vaikus tiek lopšelyje, tiek vaiko šeimoje, labai svarbus santykis tarp dviejų svarbiausių vaiką supančių institucijų – šeimos ir darželio. Tėvai ir pedagogai turėtų drauge sudarinėti vaikų dienos ritmingumus, juos iliustruoti, konsultuoti bei informuoti vieni kitus įvairiais socialiniais, edukaciniais ir ugdymo klausimais. O svarbiausia, kad ankstyvojo amžiaus vaiko tėvai ir pedagogai kartu siektų vieningo tikslo, kad vaikas ne tik laikytųsi sveikątausojančio dienos ritmo, tačiau ateityje pats gebėtų suprasti jo prasmę bei svarbą savo sveikam, saugiam bei laimingam gyvenimui.

Tyrimo duomenų interpretacija

Siekiant išsiaiškinti tėvų ir pedagogų požiūrį į ankstyvojo amžiaus vaikų dienos ritmą, 2016 metais balandžio mėnesį atliktas tėvų ir pedagogų nuomonių tyrimas. Pasirinktas tyrimo metodas – apklausa (raštu). Tyrimas vyko dviejose ikimokyklinio ugdymo įstaigose, viena iš jų – Kauno mieste, kita – rajone. Apklausos (raštu) anketų, skirtų ankstyvojo amžiaus vaikų tėvams buvo išdalinta viso 55. Iš jų grįžo 51, miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigoje grįžo visos, rajono – keturiomis mažiau, bendras anketų apklausių (raštu) grįžtamumas – 93 procentai. Tyrime dalyvavo visi Kauno miesto ir rajono ikimokyklinės įstaigos ankstyvojo amžiaus vaikus ugdantys pedagogai bei auginantys tėvai. Apklausos raštu metu ankstyvojo amžiaus vaikų tėvų buvo prašoma pažymėti, ar jų vaikas laikosi dienos ritmo. Rezultatai tiek miesto darželyje, tiek rajono pasiskirstė labai panašiai. 37% Kaune mieste ikimokyklinio ugdymo įstaigą lankančių ankstyvojo amžiaus vaikų dienos ritmo laikosi visada, 59% dienos ritmo laikosi kartais, 4% - niekada. Kauno rajone rezultatai labai panašūs - 33% ankstyvojo amžiaus vaikų dienos ritmo laikosi visada, 61% ankstyvojo dienos ritmo laikosi kartais ir 6% vaikų dienos ritmo nesilaiko niekada. *Apibendrinant galima teigti, kad dažniausiai ankstyvojo amžiaus vaikai dienos ritmo laikosi nepastoviai.*

Į atvirą klausimą, kas tėvų nuomone yra dienos ritmas, daugiausiai tėvų leidžiančių ankstyvojo amžiaus vaikus į Kauno miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigą, įrašė tokius variantus kaip „dienotvarkė“, „režimas“, „tuo pačiu laiku atliekami darbai ir užsiėmimai“, nemaža dalis apklaustųjų dienos ritmą apibūdino kaip „kasdienę veiklą“, rečiau pasitaikę variantai – „dienos planas“ ir „dienos eiga“. *Apibendrinant galima teigti, jog tiek Kauno rajone, tiek miesto ikimokyklinės įstaigose dienos ritmas apibūdinamas ir suprantamas teisingai, dažniausiai dienos ritmą ankstyvojo amžiaus vaikų tėvai apibūdina kaip dienotvarkę.* Tyrimo metu bandyta išsiaiškinti, kaip tėvų nuomone turėtų būti laikomasi dienos ritmo. Kauno mieste atsakiusių, jog lanksčiai buvo 78%, o rajone – 20-ia procentų mažiau. Atitinkamai, Kauno rajone, 10-ia procentų daugiau nei Kauno mieste tėvų pasirinko, jog dienos ritmo laikytis reikia griežtai. Kauno miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigoje manančių, jog nėra svarbu kaip laikomasi dienos ritmo nebuvo, Kauno rajone - 4%.

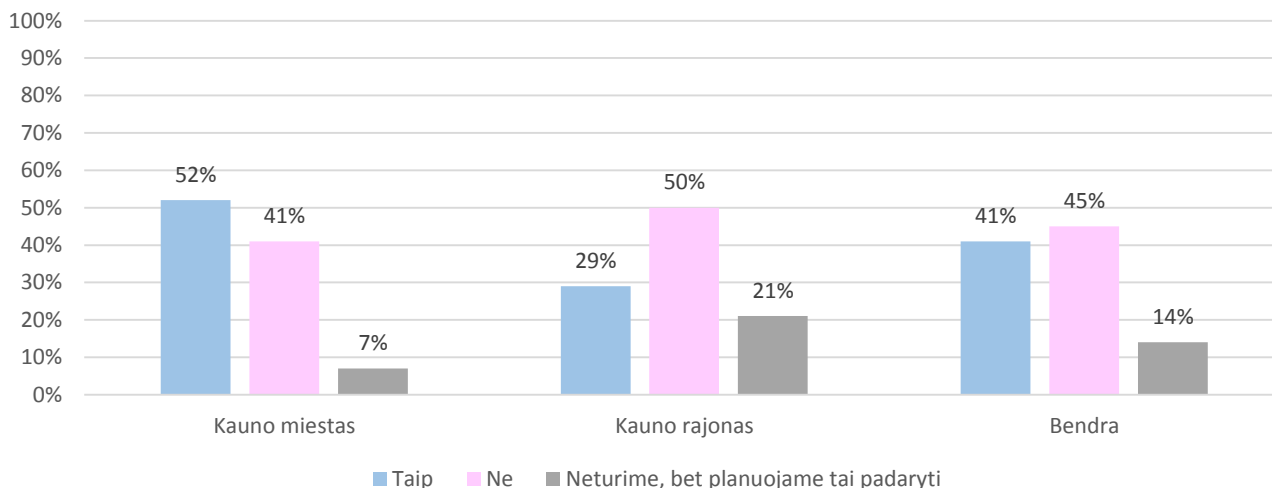


1 pav. Dienos ritmo laikymasis šeimoje.

Ankstyvojo amžiaus vaikų tėvų buvo klausiama, ar jų šeima laikosi dienos ritmo. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos esančios mieste ir rajone atžvilgiu atsakymai stipriai išsiskyrė. Daugiausiai atsakymų Kauno miesto

darželyje, t.y. 55% pelnė variantas, jog dienos ritmo laikosi visa ankstyvojo amžiaus vaiko šeima. Kauno rajono darželyje daugiau atsakymų surinko (33%) variantas, jog dienos ritmo šeimoje nesilaiko niekas, 4-iais procentais skyrėsi atsakymas, jog dienos ritmo laikosi visa šeima. Mažiausiai atsakymų surinko variantas, jog dienos ritmo laikosi vienas iš vaiko tėvų (12%).

Apibendrinant galima teigti, jog Kauno mieste darželį lankančių ankstyvojo amžiaus vaikų šeimos dažniau laikosi dienos ritmo nei Kauno rajone.



2 pav. Sudaryta vaiko dienotvarkė.

Apklauskos raštu metu tėvų buvo klausiama, ar namuose turi sudarytą vaiko dienotvarkę. Atsakymai tarp Kauno rajono ir Kauno miesto ikimokyklinių ugdymo įstaigų stipriai išsiskyrė. Kauno mieste lopšėlį lankčių tėvų atsakiusių, jog turi sudarytą vaiko dienotvarkę buvo kiek daugiau nei pusė – 52 procentai. Tuo tarpu Kauno rajone beveik perpus mažiau – tik 29%. Miesto rezultatai atskleidė, jog sudarytos dienotvarkės neturi 41%, o rajone - 50%, tačiau pastarajame, daugiau tėvų ketinančių ateityje sudaryti vaiko dienotvarkę – 21 procentas, kai tuo tarpu mieste trigubai mažiau – 7 %.

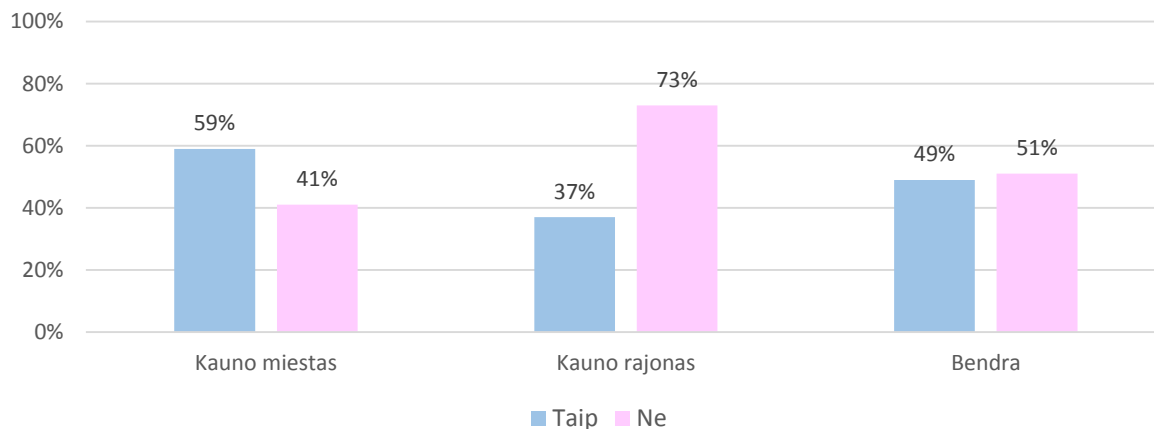
Apibendrinant galima teigti, jog beveik pusė ankstyvojo amžiaus vaikų tėvų turi sudarytą vaiko dienotvarkę, pusė neturi.

Į klausimą, ar vaikas kiekvieną dieną eina miegoti ir keliai tuo pačiu metu, į Kauno miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigą ankstyvojo amžiaus vaikus leidžiantys 74% tėvų atsakė, jog dažnai eina miegoti ir keliai tuo pačiu metu, nedidelė dalis (22%) pasirinko, jog tik kartais eina miegoti ir keliai tuo pačiu ir 4% niekada nesigula ir nesikelia tuo pačiu metu. Kauno rajono ikimokyklinio ugdymo įstaigas lankančių ankstyvojo amžiaus vaikų eina miegoti ir keliai visada tuo pačiu metu tik 37%, tai yra dvigubai mažiau nei Kauno mieste. 58% vaikų eina miegoti ir keliai tuo pačiu metu kartais ir kaip ir Mieste 5% vaikų niekada neina miegoti ar keliai tuo pačiu metu.

Apibendrinant galima teigti, jog mieste darželį lankantys vaikai žymiai dažniau eina miegoti ir keliai tuo pačiu metu nei Kauno rajone gyvenantys vaikai, tačiau visi bent kartais arba dažnai keliai ir eina miegoti tuo pačiu metu.

Apklauskos metu tėvų buvo prašoma pasirinkti kaip dažnai jie leidžia savo vaikams eiti miegoti vėliau nei numatyta. Daugiausiai tėvų tiek Kauno miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, tiek Kauno rajono, pasirinko, jog kartais leidžia vaikams eiti miegoti vėliau nei numatyta, iš viso 63%. 21% tėvų pasirinko, jog jog niekada neleidžia eiti vaikams miegoti vėliau nei suplanuota, tačiau panaši dalis, 16% net dažnai leidžia vaikams eiti miegoti vėliau nei buvo numatyta. Ankstyvojo amžiaus vaikų tėvų buvo klausiama, ar jų vaikai žino koks užsiėmimas ar veikla seka po pusryčių, pasivaikščiojimo lauke, vakarienės ir pnš. Gauti rezultatai iš Kauno miesto ir Kauno rajono darželio labai panašūs. Vienodai ankstyvojo amžiaus vaikų (po 43 procentus), dažnai ir kartais žino, kokia veikla/užsiėmimas bus vėliau, o 14% nežino niekada.

Apibendrinus galima teigti, jog ankstyvojo amžiaus vaikai dažnai arba kartais laikosi besikartojančio dienos ritmo, kadangi žino, kokia veikla jų laukia.

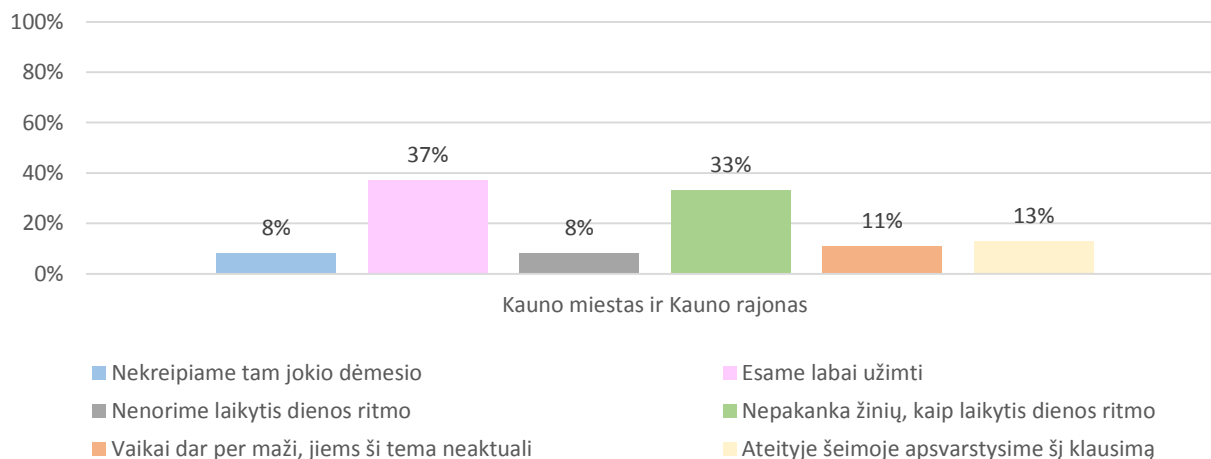


3 pav. Dienas ritmas savaitgaliais.

Tėvų apklausos metu buvo klausiama, ar jų vaikas laikosi dienos ritmo savaitgaliais. Kauno mieste daugiausiai tėvų pasirinko, jog taip (59%), Kauno rajone, jog ne (73%). Susumavus ankstyvojo amžiaus vaikų tėvų atsakymus į bendrą rezultatą išaiškėjo, jog 49% ankstyvojo amžiaus vaikų dienos ritmo savaitgaliais laikosi, o 51% ankstyvojo amžiaus vaikų dienos ritmo savaitgaliais nesilaiko. Dienos ritmo atostogų metu Kauno mieste ikimokyklinio ugdymo įstaigą lankančios ankstyvojo amžiaus vaikai laikosi 41%, o 49% ankstyvojo amžiaus vaikų dienos per atostogas nesilaiko. Kauno rajone ikimokyklinio ugdymo įstaigą lankančių ankstyvojo amžiaus vaikų nesilaikančių dienos ritmo atostogų metu dar daugiau – net 77 procentai, besilaikančių – 33%. *Galima teigti, jog dauguma ankstyvojo amžiaus vaikų dienos ritmo nesilaiko atostogų metu.* Kadangi D. T. Dodge, S. Rudick ir kt. (2008) teigia, jog ankstyvojo amžiaus vaikų tėvai dar nepradėję vaikų vesti į lopšėlį, turėtų pasidomėti grupėje vyraujančiu dienos ritmu, anketos (raštu) metu tėvų buvo klausiama, ar jie domėjosi grupės dienos ritmu dar prieš pradedant lankyti lopšelio grupę. Kauno miesto ir Kauno rajono ikimokyklinio ugdymo įstaigų rezultatai parodė, jog didžiausia dalis tėvų (45%) domėjosi grupės dienotvarke iš dalies, 25% domėjosi, o 30% tėvų nesidomėjo visai.

Apibendrinus matoma, jog didžioji dalis ankstyvojo amžiaus vaikų tėvų būsimą grupės dienotvarke domisi tik iš dalies arba nesidomi visai.

Tėvams atsakius apie dienos ritmo tęstinumą svarbą tarp ugdymo įstaigos ir vaiko namų, jų buvo klausiama, ar jie patys užtikrina dienos ritmo tęstinumą vaikui parėjus iš darželio. Susumavus Kauno rajone ir Kauno mieste lopšėlį lankančių ankstyvojo amžiaus vaikų tėvų rezultatus paaiškėjo, jog didžioji dalis tėvų ritmo tęstinumą užtikrina (37%) arba užtikrina iš dalies (40%), o 23% ankstyvojo amžiaus vaikų tėvų dienos ritmo tęstinumo grįžus iš darželio neužtikrina. *Galima daryti išvadą, jog didžioji dalis ankstyvojo amžiaus vaikų tėvų net tik mano, jog svarbu užtikrinti dienos ritmo tęstinumą grįžus iš ugdymo įstaigos, tačiau ir patys jį užtikrina.*



4 pav. Priežastys, trukdančios laikytis dienos ritmo.

Apklaustos metu tėvų buvo klausiama, kas jų manymu trukdo laikytis dienos ritmo. Daugiausiai atsakiusiųjų buvo, jog yra labai užimti (37%), taip pat nemažai atsakė, jog nepakanka žinių, kaip laikytis dienos ritmo (33%), mažesnėmis dalimis pasiskirstė atsakymai, jog šį klausimą planuoja apsvarstyti ateityje, jog vaikai dienos ritmui dar per maži ir tam nekreipiamas joks dėmesys.

Apibendrinant galima teigti, jog daugiausiai ankstyvojo amžiaus vaikų šeimų nesilaiko dienos ritmo, nes trūksta žinių kaip laikytis dienos ritmo bei yra labai užimti.

Ankstyvojo amžiaus vaikų tėvų buvo paprašyta pateikti pasiūlymų, kurie padėtų užtikrinti dienos ritmo laikymąsi, daugiausiai tėvų pateikė tokius variantus: „laisvesnis darbo grafikas ir daugiau laisvo laiko“; „didelės pastangos ir noras visoje šeimoje“; „auklėtojų bendradarbiavimas, daugiau teikiamos informacijos dienos ritmo klausimais“; „sudaryta dienotvarkė“; „vieningos tvarkos ir disciplinos laikymasis šeimoje įtraukiant ir senelius“. *Dienos ritmo laikymąsi vaiko šeimoje ir ugdymo įstaigoje užtikrintų tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas, vieninga dienotvarkė, visos vaiko bendruomenės įsitraukimas ir pastangos.*

Apibendrinus apklausos (raštu) rezultatus išryškėjo, jog ankstyvojo amžiaus vaikų tėvai žino ir supranta, jog dienos ritmo laikytis svarbu jau ankstyvajame amžiuje, tačiau jo laikosi nepastoviai, kartais leidžia vaikams eiti miegoti bei valgyti skirtingu laiku. Atėjus savaitgaliui pusė ankstyvojo amžiaus vaikų dienos ritmo nebesilaiko, o atėjus atostogoms nebesilaiko dauguma. Dienos ritmo nesilaiko arba laikosi nepastoviai dėl to, kad yra labai maži bei jaučia žinių stygių kaip laikytis dienos ritmo.

Išvados

1. *Mokslinės literatūros analizė parodė:* ankstyvasis vaikų amžius – pats svarbiausias laikotarpis žmogaus gyvenime, kuomet išmokstama ir įgyjama daugiausiai įgūdžių, žinių ir įpročių. Vienas tokių įpročių – dienos ritmo laikymasis, kuris užtikrina saugų vaikų gyvenimą ir jausmus, skatina savarankiškumą bei palaiko ramybę ir pusiausvyrą vaikui veikiant emociškai, fiziškai ir psichiškai. Neįdiegus dienos ritmo laikymosi suvokimo dar ankstyvajame amžiuje, vėliau gali būti per vėlu arba nebeįmanoma išmokyti vaiko gyventi nežalojant savo organizmo bei saugant nervų sistemą ir vidinę ramybę. Ankstyvasis amžius yra pagrindinis vaiko gyvenimo etapas, kuriame turi būti įgyti dienos ritmo laikymosi bei suvokimo pagrindai.
2. *Tyrimo rezultatai atskleidė:*
 - ankstyvojo amžiaus vaikų tėvai ir pedagogai mano ir supranta, jog dienos ritmo laikytis svarbu, tačiau patys jo laikosi ne visada,
 - didžioji dalis ankstyvojo amžiaus vaikų tėvų ir pedagogų nežino arba nepaiso pagrindinių rekomendacijų laikantis dienos ritmo, tokių kaipėjimas miegoti tuo pačiu metu ar iliustruotos dienotvarkės kūrimas,
 - dažniausiai dienos ritmo nesilaikoma atostogų, savaitgalių, švenčių ir išvykų metu. Pedagogų ir tėvų nuomone, jį užtikrinti padėtų glaudesnis bendradarbiavimas dienos ritmo klausimais.
 - ankstyvasis amžius yra geriausias etapas pradėti laikytis dienos ritmo: vaikai greitai įsimeina pasikartojimus ir nori juose veikti savarankiškai,
 - tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas dienos ritmo klausimais užtikrina dienos ritmo laikymąsi ir tęstinumą tarp ugdymo įstaigos ir vaiko namų,
 - iliustruotosios dienotvarkės ir jos kūrimas padeda ankstyvojo amžiaus vaikams geriau veikti dienoje, žinoti jos būsimą ir praėjusią eigą,
 - aktyvumo ir ramybės balansu pasižyminčios vaikų veiklos neleidžia vaikams pervargti, saugo jų fizinę ir psichinę sveikatą bei skatina gerą nuotaiką.

Literatūra

1. Adaškevičienė, A., Strazdienė, N. (2013). *Vaikų sveikatą stiprinančio fizinio aktyvumo ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
2. Avery, N. (2010). *Children's routines*, [interaktyvus], [žiūrėta 2015-10-04]. Prieiga per internetą: <http://planningwithkids.com/2010/07/23/childrens-routines/>.
3. Bajoriūnienė, K. (2011). *Psichologo patarimai: vaiko dienos režimas vasarą ir po jos*, [interaktyvus], [žiūrėta 2015-09-29]. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/tevam/psichologo-patarimai-vaiko-dienos-rezimas-vasara-ir-po-jos/9880>.
4. Boller, A. (2012). *Mano vaikas pradeda lankyti darželį*. Vilnius.
5. Burvytė, S., Ralys, K. ir kt. (2012). *Ugdymo šiuolaikinėje šeimoje konceptas*. Vilnius: Edukologija.
6. Centers for disease control and prevention. (2014). *Examples of family routines*, [interaktyvus], [žiūrėta 2015-12-04]. Prieiga per internetą: <http://www.cdc.gov/parents/essentials/structure/buildingblocks-family.html>.
7. Coughlin, A. P., Kirsten, A. ir kt. (1997). *Į vaiką orientuotų grupių kūrimas*. Kaunas.

8. Daunienė, J. (2015). *Dienos režimas*, [interaktyvus], [žiūrėta 2015-09-14]. Prieiga per internetą: <http://pasaka.mir.lt/wp-content/uploads/2015/04/Vaiko-dienos-re%C5%BEimas.docx>.
9. Drugli, M. B., Undheim, A. M. (2011). Relationships between young children in full-time day care and their caregivers: a qualitative study of parental and caregiver perspectives. *Early child development and care*. [interaktyvus], [žiūrėta 2015-11-04]. Prieiga duomenų bazėje Taylor & Francis: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03004430.2011.602190?redirect=1>.
10. Juodaitytė, A. (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: Petro ofsetas.
11. *Kokybiškas ikimokyklinis ir priešmokyklinis ugdymas: ką galėtume daryti geriau*. (2015). [interaktyvus], [žiūrėta 2015-10-12]. Tarptautinės konferencijos medžiaga. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/naujienos/svietimo-ir-mokslonaujienos/lietuva-ankstyvojo-ugdymo-srityje-is-kitu-saliu-issiskiria-geru-teoriniuankstyvojo-ugdymo-pagrindu-ir-darbuotoju-issilavinimu/20789>.
12. Monkevičienė, O. (2001). *Vaikas iki trejų metų. Ankstyvojo ugdymo vadovas*. Vilnius: Minklės leidyba.
13. Pileckaitė-Markovienė, M., Nasvytienė, D. ir kt. (2004). *Vystymosi psichologija: vaikystė*. Vilnius: Enciklopedija.
14. Pocienė, J. S. (2010). *Ikimokyklinis ugdymas: raida, pedagoginės sistemos*. Klaipėda: Klaipėdos universito leidykla.
15. Step by step programa. (2001). *Į vaiką orientuotas ugdymas nuo gimimo iki trejų metų*. Vilnius: Presvika.
16. Tijūnaitytė, S., Baravykas, A. (2015). *Danone tėvų apklausa*.

PARENTS AND TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS THE DAY RYTHM OF EARLY AGE CHILDREN

Summary

Early childhood is the shortest, but the most important stage in human's life when a child intensively prepares for the life. The daily routine develops the efficiency in a child's daily work, does not strain the organism, saves health, ensures well-being and stimulates self-efficiency of a child (Boller, 2012; Monkevičienė, 2001). 25 years ago A. Mockus (1990) noticed, that children at home, especially these, who do not attend the kindergarten, absolutely do not follow the daily routine or ignore it during holidays and celebrations. M. Winterhow (2011) noticed, that following the tendencies of free education in pre-school institutions, children of the early age are allowed to choose what to do and when. Such method causes **a problem** that children in the early childhood do not follow the daily routine.

Aim of a research - to identify parents and teachers' attitude towards the day rhythm of early age children.

Objectives of a research: 1. To theoretically substantiate the importance of daily routine in early childhood. 2. To empirically reveal parents and teachers' attitude towards the day rhythm of early age children. **Methods:** the analysis of scientific literature, oral and written survey.

The results of the study revealed that children at home and in pre-school institutions do not follow daily routine. This especially happens during the weekends, celebrations and holidays. The results of the study also revealed that collaboration of the parents and teachers based on queries about daily routine ensures the continuity of education and following of the schedule. Children, who follow the daily routine, feel perky, active and not exhausted.

Keywords: day rhythm, early age children, Schedule.

EXPERIENTIAL LEARNING AS A TOOL WHEN LEARNING ABOUT WATER'S PROPERTIES IN PRESCHOOL

Daniela Anda Postņikova, Dace Brinka
Riga Teacher Training and Management Academy

Annotation. The experiential learning helps children to gain experience and knowledge through experiential situations, which includes finding problem and to put it through testing, experiential activity or experiment and reflection. Authors show example on how to conduct experiential situations in pre-school environment.

Keywords: experiential learning, nature education, pre – school

Aim of this paper is to research theory about how to implicate experiential learning in preschool and to give practical examples on how to use experiential learning in preschool.

In observation of theoretical material it is shown that one of the founders of experiential learning is J. Dewey, who “considers practical knowledge as important as theoretical knowledge” (Dāglers, Ščepanskis, 15, 2007) Experiential learning helps children to learn through practical experience and in doing so children better understand the world around them and can use gained knowledge in life.

In his works J. Dewey distinguishes two type of experience: first or „direct” experience is about things and objects with which individual comes in contact during activities and second or „reflective” experience comes from theoretical knowledge. (Dāglers, Ščepanskis, 22, 2007) Conclusion from this is that there are difference between knowledge, that is gained by experience and the knowledge that is obtained from somebody else, usually teacher. Children in pre – school understand easier something by exploring or doing practical activities. This is reason why teachers should work with „direct” experience, giving children opportunity to express themselves during educational process.

David Thornton Moore in his research also has studied J. Dewey's works and came to conclusion of conception of learning as an active process of grappling with conditions and problems in the world: constructing and testing solutions and interacting with others to make sense and make progress. (Moore, 2010) This learning conception shows important basis for experiential learning, such as finding base for experiment, which includes acknowledging problem that needs to be resolved, preparing the experiment, conducting experiment and reflecting of what is done. Experiment can be done alone or together with others, which gives opportunity to exchange opinions and find solutions faster, as well as work on communication skills.

F. Fisher has talked about two educational modules that can be used in experiential education. „First is the discovery module, where teacher prepares environment and educational situations, but children involves in practical activities(..). Second is „learning to think” module that bases in approach „how do you think? What do you think?” In centre of this module is not teachers information, but children's thoughts, ideas, knowledge, activity and all of that is connected with thinking” (Freiberger, Priede, 9, 2007)

First module can be used in complicated situations, when teacher's assistance is necessary to understand bases of experiment. Although the second module has its advantages in terms of helping children to develop critical thinking skills and is more suitable for acquiring experience from activities, that can become new knowledge on which child can base future problem-solving situations.

When conducting experiential learning in pre - school first step always should be „acknowledging children's experience and knowledge, finding out what children already know and what they want to discover” (Freiberger, Priede, 15, 2007) about problem that they are working with. With this step children start to think about problem at hand and teacher acknowledges what children already know and which parts of experiment need extra attention to deepen children's knowledge, experience and problem-solving skills.

During experiential process „pupil need to stop in his work and reflect on what he is doing, so that experience would be integrated and would become knowledge.” (Dāglers, Ščepanskis, 35, 2007) In experiential situations teacher can help by dividing activity in parts and after each part reflect with children on current task and what they have observed in the process.

In experiential situations teacher has important role to be mediator between work and child, helping children to concentrate on task and making activity meaningful and encouraging to think more about world around them (Freiberger, Priede, 8, 2007). As a mediator teacher helps to establish problem in the beginning of experiment, with help of children's questions and together realizing steps necessary to take to conduct experiment. During experiment teacher encourages children to reflect on the task and after experiment to reflect on it together. In reflection children with teacher need to talk about activity and problem that had been

given in the beginning. In this entire situation most important tool for teacher is correctly formulated questions.

These activities are implemented in winter, when temperature outside is below zero. Activities aim is to gain knowledge about water's properties, how water freezes and how ice melts.

In second part of this paper authors introduce two practical experiential learning based activities.

Situation 1

Children participating 16, age 5-6.

Main goal of activity: develop cognition interest about water and its properties by testing how container can affect water's freezing.

Materials used during experiment: cups in different materials and sizes, cold water, thick fabric, pencil, paper, markers.

Organisation of work: children work in 4 groups, each group has its one set of materials. Tasks are given and organised with help of questions which direct activity of children.

Steps of experiment:

1. Teacher explains the goal of experiment. Questions should be asked: What makes water freeze? How can we affect water's freezing? How we can make different conditions of for this experiment? What do we need for this experiment?
2. Children are invited to examine materials, especially the cups. Teacher asks open questions about different materials of the cups: From what material the cups are made? Which cup is the biggest, which is the smallest? How can we arrange the cups? Can you explain why you choose this order?
3. Children are asked to predict: In which cup water will freeze first and in which last? How the material of the cup can affects results? How the form of the cup can affect results? How coverage by fabric can affect results?

With given materials, children are asked to predict and mark the order of cups in which they think water will freeze first to last.

4. Children are asked questions: What would be the best way to freeze the water in these cups? Is it important to have equal amount of water in all of the cups? How can we make sure that all the cups have the same amount of water in them? Children choose one of the cups as measurement and fill all of them with equal amount of water.
5. After filling the cups, children saw that cups width and high has big impact on cups capacity. And a lot of children reconsidered the previous order and made a change. Teacher asked questions like: Why order may have changed?
6. Last part of the activity is putting all of the cups outside in freezing temperature or refrigerator. If possible water should be checked and observed by teacher and children every 4 hours.
7. In the reflection children should talk about: What where predictions, for each cup? Which predictions were right and which wrong? How long the cups spent in cold? What significance was to shape and material of cup? What happened to cup that was covered in fabric?

Situation 2

Experiment about ice melting.

Children participating 13, age 5-6.

Main goal of activity: To gain knowledge about ice melting, how salt, sand and heat affect ice melting and to inspire children to be curious about world around them.

Material used during experiment: cups in different materials and sizes with ice in them, pencil, paper, markers.

Organization of work: Through the experiment children work together, with each other and teacher and in parts of experiment they work alone or in groups.

Previous preparation:

In this experiment we can use cups from the first situation, if we use those cups, we need to have 3 sets of 3 exactly the same cups, with exactly the same amount of water (ice) in them. If not, we need to freeze 3 sets of 3 exactly the same cups, with exactly the same amount of water in them.

Steps of experiment:

1. It is good to use last steps from previous experiment (about water freezing) as first steps in this experiment. After children have talked about what happened to water, we can talk about how can we affect melting of ice. Together we choose three elements to see how they will affect ice. In this

experiment we chose salt, sand and heat. When we finished talking, children covered 3 cups of ice with salt, other 3 cups of ice in sand and last 3 cups of ice they put under heater.

- Children make their own prediction cards from example. (Table 1).

Table 1.

Prediction card

	Sāls (salt)	Smiltis (sand)	Siltums (heat)
Domāju (I think)			
Novēroju (I saw)			

- Children filled the cards with their predictions. In the first line – “Domāju” (I think) children wrote in numbers from 1 to 3. 1 means that this ice will melt first, 2 means that this ice will melt second, 3 means that this ice will melt last. For example, Sāls (salt) – 1, Siltums (heat) – 2, Smiltis (sand) – 3.
- After making predictions we have a free time for about hour and a half in which we can do something else, but it would be good if we check the cups from time to time.
- After 1,5 hours we make a circle and put all the cups side by side. Then we observe what happened. We can take for each cup another see-through cup and fill it with the melted ice from the first cups, so we can compare which cup has most water in it. From this we can see which ice is melting fastest. Our experiment showed that in salt covered ice melted faster, than the ice left under heater and then ice covered in sand.
- When making conclusions children write their observations in prediction cards, in line Novēroju (I saw) with numbers 1 -3. We got Sāls (salt) – 1, Siltums (heat) – 2, Smiltis (sand) – 3.
- In last step we have reflection. We talked about predictions and if they came true. What did we see? What melted first and what second, and what melted last? What do we use in winter on streets and why?

List of resources

- Dāglers L., Ū., Šņepanskis A. (2007) Brīvdabas pedagoģija. Mācīšanās no grāmatām un sensorās pieredzes. Valmiera: Valmieras tipogrāfija LAPA, 59p.
- Freibergera I., Priede L. (2007) Bērns mācās izzināt pasauli. Rīga: Alise T. 177p.
- Moore T., D. (2010) Forms and Issues in Experiential Learning. Experiential Education. Making the Most of Learning Outside the Classroom. No 124. San Francisko: Josseybuss. p. 3.-10.

DARŽELIO UGDOMOSIOS APLINKOS ĮTAKA VAIKŲ KŪRYBIŠKUMO UGDYMU/-SI PRIEŠMOKYKLINIAME AMŽIUJE

Jovita Pravackienė, Algimantas Bagdonas

Kauno kolegija

Anotacija. Straipsnyje analizuojama darželio ugdomosios aplinkos įtaka vaikų kūrybiškumo ugdymui/-si priešmokykliniame amžiuje: pateikiama kūrybiškumos maprata, analizuojama priešmokyklinio amžiaus vaiko raida, pateikiama darželio ugdomosios aplinkos įvairovės analizė. Straipsnyje pateikiami atlikto tyrimo duomenys, analizuojantys tėvų požiūrį į darželio ugdomosios aplinkos sąsajas su kūrybiškumo ugdymu priešmokykliniame amžiuje.

Prasminiai žodžiai: ugdomoji aplinka, kūrybiškumo ugdymas, bendradarbiavimas, priešmokyklinio amžiaus vaikai.

Tyrimo aktualumas. XXI amžiuje kūrybiškumas traktuojamas kaip išskirtinis žmogaus gebėjimas, lemiantis jo sėkmę konkurencingame pasaulyje (Jautakytė, 2014). Kūrybiškumo sampratos aiškinimą apsunkina požiūrių į kūrybiškumą įvairovė. Tradiciškai kūrybiškumas apibūdinamas kaip asmens gebėjimas atrasti tai, kas yra nauja, originalu, netikėta (Lubart, Kaufmann, 2005; De Bono, 2009). E. P. Torrance (1988) nuomone, kūrybiškumas, kaip procesas, apibūdinamas kaip tam tikra kūrybinio mąstymo įvairovė, estetiškas pasaulio suvokimas. Pabrėžiama intuicija, divergentinis mąstymas, įkvėpimas. Kiti autoriai teigia, jog kūrybiškumas yra daugiau sugebėjimas kelti naujas idėjas ir ją vėliau panaudoti saviems tikslams (Alvino, 1983; Penquin Dictionary of Psychology, 1995; Psichologijos žodynas, 1993; Grakauskaitė-Karkockienė, 2006). Autoriai sutinka, kad kūrybiškumas yra asmens sugebėjimas atrasti nauja. K. Urban (1990) nurodo šiuos kūrybiškumo komponentus: divergentinį mąstymą; bendras žinias; toleranciją neapibrėžtumui; motyvaciją; sugebėjimą atlikti užduotis; specialiasias žinias; gebėjimus ir įgūdžius. R. J. Stenberg (1997) nurodo šiuos kūrybiškumo komponentus: intelektinius gebėjimus, žinias, mąstymo stilius, asmenybės ypatumus, motyvaciją, kūrybiškumą skatinančią aplinką. Kalbant apie vaikų kūrybingumą, svarbu paminėti kad vaikai jau gimsta kūrybingi. Jiems tenka atlikti labai daug visiškai naujų veiksmų ir tikrai ne visada jie būna nusižiūrėję nuo aplinkinių – vaikai patys ieško, tyrinėja, kuria savo elgesį, veiksmus. Dauguma šių poelgių yra prasmingi – padeda pasiekti tikslą, įveikti kliūtis, išspręsti kylančius sunkumus (Jonynienė, 1987). Atsinaujinant visuomenei darželis tampa nuolatine kaitos bei naujovių diegėja, o auklėtoja yra pagrindinis šio proceso iniciatorius, jei reformuojamame darželyje dirbama kūrybiškai. Šiandienos darželiuose iškyla uždavinys – išugdyti kūrybingus vaikus. Literatūroje nėra dažnai akcentuojama ugdomosios aplinkos įtaka vaikų kūrybiškumo ugdymuisi priešmokykliniame amžiuje. Iškyla **problema** – nepakankamas darželio ugdomosios aplinkos, skatinančios priešmokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo raišką, parengimas. Problemai spręsti keliama **probleminiai klausimai** – *kaip ugdomas kūrybiškumas priešmokykliniame amžiuje?; kokią įtaką daro darželio ugdomoji aplinka priešmokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumui?; kokia ugdymo įstaigos įtaka kuriant vaikų kūrybiškumą skatinančią aplinką? kaip vyksta šeimos ir ugdymo įstaigos bendradarbiavimas vaikų kūrybiškumo ugdymo procese?*

Darbo objektas: darželio ugdomoji aplinka ir jos įtaka vaikų kūrybiškumo ugdymuisi priešmokykliniame amžiuje.

Darbo tikslas: išsiaiškinti darželio ugdomosios aplinkos įtaką priešmokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumui.

Darbo uždaviniai:

1. Pagrįsti vaikų kūrybiškumo ugdymosi priešmokykliniame amžiuje sąsajas su darželio ugdomosios aplinkos ypatumais.
2. Atskleisti tėvų požiūrį į priešmokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymąsi darželio ugdomosiose aplinkose.

Darbo metodai: mokslinės literatūros analizė, skirta teoriškai pagrįsti darželio ugdomosios aplinkos įtaką vaikų kūrybiškumo ugdymuisi priešmokykliniame amžiuje; apklausa (raštu), skirta išsiaiškinti tėvų požiūrį į darželio ugdomosios aplinkos svarbą.

Kūrybiškumas ir jo ugdymas priešmokykliniame amžiuje

Priešmokyklinio amžiaus vaikai skiriasi nuo ikimokyklinio amžiaus vaikų. 5-6 metų vaikai yra labiau susidomėję atrasti kalbą, raides. Siekia bendrauti ir būti suprasti. Pasitelkiant į pagalbą knygutes ir kitas aplinkui esančias priemones, vaikai susipažįsta su jais supančiu pasauliu, ypač su kalba. Priešmokykliniame amžiuje vyksta gana matomi pokyčiai, negu kūdikio organizme, tačiau 5-6 metų vaikų pokyčiai sudaro puikų

pagrindą tolesnės vaikų fizinės, pažintinės ir socialinės raidos šuoliams. Didelę įtaką priešmokyklinio amžiaus vaiko raidai turi jį supanti aplinka. Didelį vaidmenį vaidina tėvai, tik nuo jų priklauso ar vaikas bus skatinamas domėtis aplinka, bendrauti ar judėti. Kitą vaidmenį vaidina – pedagogai. Nuo jų, kaip ir nuo tėvų, priklauso vaikų raida.

Kaip teigia D. Grakauskaitė-Karkockienė (2006), kūrybiškumą galima apibūdinti pačiais įvairiausiais žodžiais. Kūrybiškumo sąvoka mokslinėje psichologinėje literatūroje apibrėžiama nevienareikšmiškai dėl šios sąvokos sudėtingumo požiūrio į ją kaitos. Kūrybiškumo terminas yra labai platus – jį galima apibrėžti skirtingais aspektais vadovaujantis įvairiais kriterijais. Tačiau tradiciškai *kūrybiškumas* apibrėžiamas kaip asmenybės sąvybė, susijusi su gebėjimu atrasti tai, kas nauja, originalu, netikėta. Kompleksiniai kūrybiškumo modeliai pagal R. J. Stenberg (1997), K. Urban (1990), E.P. Simonton (2000):

- K. Urban (1990) nurodo šiuos kūrybiškumo komponentus: divergentinį mąstymą; bendras žinias; toleranciją neapibrėžtumui; motyvaciją; sugebėjimą atlikti užduotis; specialiąsias žinias; gebėjimus ir įgūdžius.
- R. J. Stenberg (1997) pateikia šiuos kūrybiškumo komponentus: intelektinius gebėjimus, žinias, mąstymo stilius, asmenybės ypatumus, motyvaciją, kūrybiškumą skatinančią aplinką.
- E. P. Simonto (2000) manymu, dabartiniu metu populiarūs du kūrybiškumo modeliai. Pirmas – „ekonominis-komercinis“, dažnai nesiremiantis jokia teorija, o tik skatinantis greitai ištyrinėti kūrybiškumo apraiškas ir „investuoti“ į kūrybiškumą kaip brangią prekę. Kitas – kūrybos proceso, produkto ir asmenybės tyrinėjimas.

Kūrybiškumo sąvoka daugelio autorių apibrėžiama gana panašiai, tačiau yra išvelgiama ir skirtumų. Vieni autoriai pabrėžia, kad kūrybiškumas siejamas su mąstymu (Guilford, 1950; Torrance, 1986; Becker-Textor, 2001). Kiti autoriai teigia, jog kūrybiškumas yra daugiau sugebėjimas kelti naujas idėjas ir ją vėliau panaudoti saviems tikslams (Alvino, 1983; Penquin Dictionary of Psychology, 1995; Psichologijos žodynas, 1993; Grakauskaitė-Karkockienė, 2002).

Apibendrinant galima teigti, jog kūrybiškumo sampratų tiksliai apibrėžti ir suvienodinti neįmanoma. Iš pateiktos lentelės pastebima, kad dominuoja keli požiūriai: kūrybiškumas, kaip mąstymas ir kūrybiškumas, kaip asmens sugebėjimas, kurį galima lavinti, ugdyti, plėsti. Apibūdinant skirtingų autorių mintis, išryškėja kūrybiškumo sampratos: tai produktyvus mąstymas, pasireiškiantis įvairiuose žmogiškos raiškos srityse (Becker-Textor, 2001) arba sugebėjimas užduotyse informaciją panaudoti greitai ir įvairiais būdais (Grakauskaitė-Karkockienė, 2002). Kūrybiškumas kaip psichinis procesas (Essential English Dictionary, 1998) ar mąstymas (Guilford, 1950; Torrance, 1986), taip pat kūrybiškumas siejamas su intuicija, vaizduote, įkvėpimu, išmone, išradingumu, originalumu, problemų sprendimu ir kūrybine vaizduote (Alvino, 1983). Apibrėžti kūrybiškumo sąvoką, darbo autoriaus nuomone, buvo bandyta daugybę kartų, tačiau visiems apibrėžimams trūksta galutinio paaiškinimo. Bet daugelis autorių sutinka, kad tai asmens sugebėjimas atrasti nauja, nuolat ugdant ir stengiantis plėtoti šią visumą.

Kalbant apie vaikų kūrybingumą, svarbu paminėti kad vaikai jau gimsta kūrybingi. Jiems tenka atlikti labai daug visiškai naujų veiksmų ir tikrai ne visada jie būna nusižiūrėję nuo aplinkinių – vaikai patys ieško, tyrinėja, kuria savo elgesį, veiksmus. Dauguma šių poelgių yra prasmingi – padeda pasiekti tikslą, įveikti kliūtis, išspręsti kylančius sunkumus. Galima skirti tam tikrus vaikų kūrybiškumo raidos periodus, o juose nustatyti tam tikrus kritinius kūrybiškumo raidos momentus. Tokie kritiniai momentai yra priešmokykliniai – 5-6 vaiko gyvenimo metai (Jonynienė, 1987). Kaip teigia V. Jonynienė (1987), viena iš vaikų kūrybos pasireiškimo sričių, kur aiškiai matosi jų kūrybinės galios yra *kalbos mokymasis*. Ši veikla nors ir įgimta, prireikia daug aktyvumo ir pastangų išmokyti valdyti žodžius ir jungti juos į sakinius. Taip vaikai turi pasitelkti savo kūrybingumą sukurti sakinius ir išreikšti savo mintis. Vaikai iš prigimties yra kūrybingi, ir jiems lengviau išreikšti savo kūrybines galias, lyginant su suaugusiais. Tai įtakoja, jog vaikai didelę laiko dalį užsiima kūrybine veikla – piešimu, lipdymu, konstravimu. Kita labai svarbi veikla, ne tiesiogiai susijusi su kūryba, bet reikalaujanti daug kūrybinių galių, yra *žaidimas* (Tarasonienė, 2000). Žaidimas, pasak S. Tarasovienės (2000) yra ypač susijęs su kūryba. Žaisdamas vaikas lavina vaizduotę, sutapatindamas save su koku nors daiktu, vaikas nuoširdžiai įgyvendina savo siekius ir svajones. Kaip ugdomas kūrybiškumas? M. J. Kehily (2004) manymu, svarbiausia kūrybiškumo ugdymo sąlygų – pačių pedagogų kūrybiškumas. Kūrybiškiausiai dirba tie pedagogai, kurie moka bendrauti su ugdytiniais, jaučia atsakomybę. D. Grakauskaitės-Karkockienės (2002) nuomone išugdyti kūrybišką asmenybę padėtų ugdymas pasitelkus meną, kuris svarbus, kad vaikai taptų geresniais žmonėmis. Ugdymas menu – tai geriausias būdas asmenybės kūrybiškumui atsiskleisti. Anot V. Vaicenkauskienės (2009), K. Stankevičienės (2001), ugdyti vaikų kūrybiškumą reikia remiantis šiais kriterijais:

- *Ugdyti asmenybę.* Kūrybingi žmonės yra savarankiškos individualybės, todėl kūrybingą vaiką reikia mylėti, bet vengti kontroliuoti. Vaikui turi likti erdvės, tačiau drausminti reikia ne taisyklėmis, bausmėmis ar suvaržymais, o ugdam vertybes.
- *Skatinti smalsumą.* Mokyti juos tyrinėti, gerbti vaikų klausimus, stengtis į juos atsakyti, raginti klausti.
- *Vertinti originalumą.* Keistas, retas idėjas ir sprendimus reikia išklausti, padrausinti juos, kad vaikai nenusiviltų ir nebijotų išreikšti savo minčių.
- *Leisti pasirinkti veiklą.* Sudaryti sąlygas pačių vaikų inicijuotam mokymuisi, t.y. leisti rinktis sritis, kurios vaikams patinka, yra įdomios.
- *Turtinti įspūdžius ir vaizduotę.* Kūrybingumas lavinamas keliaujant, klausant koncertų, žiūrint spektaklius, sulaukiant svečių, eksperimentuojant ir kt.
- *Leisti klysti.* Vaikai turi žinoti, jog padarius tam tikrą klaidą bus nenubaustas, nesmerkiamas visko pradėti iš naujo ir ištaisyti savo klaidas.

Galima teigti, jog visi vaikai gimsta kūrybiški, tačiau jį reikia lavinti, ugdyti, plėtoti. Sustiprinti kūrybiškumą šio amžiaus vaikams labai padeda veiklos, tokios kaip kalbos mokymasis, piešimas, lipdymas, konstravimas, dainavimas. Kūrybingos vaiko savybės reiškiasi jam bręstant. Reikia nepamiršti, kad vaikų kūrybiškumui įtakos turi ir suaugusieji, tinkamai skatindami vaikus siekti savo tikslų. Taip pat būtina ugdyti vaikų kūrybiškumą, inicijuojant ir be tiesioginio suaugusiųjų kišimosi. Vaikai turi būti užtikrinti, jog suaugusieji gerbs jų apsisprendimus, suteiks jiems erdvės klysti ir iš savo klaidų mokytis, stengiantis jas ištaisyti. Taip pat suaugusieji turi pasirūpinti plečiant vaikų akiratį – einant į koncertus, stebint įvairius spektaklius, keliaujant. Vaikai turi būti užtikrinti, kad suaugusieji neišpeiks jų siūlymų, idėjų, nedrausmins bausmėmis.

Priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdomoji aplinka

Ugdomoji aplinka – tai visa darželio aplinka. Grindys, sienos kambario forma ir dydis, kiemas, baldai, medžiagos, įranga ir žaislai – visa tai turi įtakos šio amžiaus vaikų patyrimui (Caughlin, 1997). Estetiškai patraukliose ir patogiose gupės patalpose vaikai ir jų auklėtojos jaučiasi smagiai. Neutralios spalvos, ryškūs pavadinimai, šiltas ir natūralus apšvietimas padeda kurti jaukią atmosferą. Deramai išdėstyti baldai teikia žinių apie erdvės panaudojimą ir formuoja eismo bei saugumo įgūdžius, reguliuoja triukšmo lygį, užtikrina vaikų vystymosi stebėjimą (Hansen, 1997). Kaip teigia P. A. Caughlin (1997), tinkamai įrengta aplinka skatina sudėtingesnius žaidimus, socialinių įgūdžių formavimąsi, moko būti nepriklausomiems ir įveikti sunkumus. Vaikams patinka patiems vadovauti išmokimui, tyrinėti medžiagas ir būti atradėjais. K. Kaufman (1997) teigimu, visa grupės patalpa priklauso vaikams ir atspindi jų kultūrą bei pomėgius. Visos priemonės ir įrengimai darželyje telkiami centruose, skatinančiuose vaikus žaisti ir dirbti juose. Jie vadinami veiklos centrais (dailės, statybinių medžiagų, valgio gaminimo, vaidmeninių žaidimų, kalbos, matematikos ir konstravimo, muzikos, lauko žaidimų, smėlio ir vandens žaidimų, gamtos tyrinėjimų). Auklėtojos privalo kruopščiai parinkti tyrinėjimą skatinančias priemones ir patraukliai jas išdėlioti ant lentynų. P. A. Caughlin (1997) manymu, grupėse vyksta gyva veikla. Auklėtojos turi įvertinti, ar efektyviai naudojama erdvė ir drąsiai keisti aplinką. Laukas – ne tik žaidimų aikštelės, bet ir parkai, apylinkės, ežerai, sodai. Tai vaikus viliojančios vietos, kur galima daugiau išmokyti ir pažinti. Keturių sienų neribojamoje aplinkoje visą laiką kas nors keičiasi. Tuščią paukščio lizdėlį galima atsinešti į grupę, vaikai gali jį paliesti, patyrinėti iš ko jis susuktas, o paskui iš knygų sužinoti daugiau apie paukščius. Išsinešus į lauką dažų, pieštukų, žaislų, vaikai gali kitaip jais naudotis. Lauko aplinkoje vaikai gali ugdyti visus savo gebėjimus, o auklėtojos – skatinti šį procesą stebėdamos, įsiterpdamos, planuodamos (Hansen, 1997). Vidaus ir lauko veiklą galima susieti ir abi panaudoti vaikų ugdymuisi. Aplinka vaidina didelį vaidmenį kūrybiškumo ugdyme. Skurdžiame pasaulyje neįmanomas nei intelekto, nei kūrybiškumo ugdymas. J. D. Moran (1988) atliktuose tyrimuose, pastebima, kad, tinkamai paruošta aplinka padeda atsiskleisti vaikų sugebėjimus. M. Montessori (2000) teigia, kad tinkamai paruošta aplinka – pagrindas dirbti kūrybiškai. Pasak jos, vaiko kūrybiškumą skatinanti aplinka, turėtų:

- Įgyvendinti laisvės principą: laisvė pasirenkant patalpą, medžiagą, reikalingas technines pagalbines priemones ir apskritai veiklą;
- Būti orientuota į vaiko poreikius ir nebūtų mažas suaugusiųjų pasaulis;
- Visos vaikui naudoti skirtos medžiagos turi būti dominančios. Vaikui turi būti leidžiama jas naudoti ne pagal paskirtį ir visada laisvai prieinamos.

Vaikų kūrybiškumui yra labai svarbi jį supanti aplinka. Aplinka turi būti koncentruota į vaiką - tinkamai įrengta aplinka skatina sudėtingesnius žaidimus, socialinių įgūdžių formavimąsi, moko būti nepriklausomiems ir įveikti sunkumus. Taip pat reikia nepamiršti, kad kūrybiškumo ugdymui svarbų vaidmenį rodo aplinka, kuri būtų ne tik pritaikyta pagal vaikų poreikius ir reikalavimus, bet ir būtų orientuota

į vaikų poreikius. Priemonės padedančios ugdyti kūrybiškumą turi būti vaikų mėgstamos, atitinkančios jų amžių, naudojamos pagal paskirtį.

Ugdomosios aplinkos įtaka vaikų kūrybiškumui

„Geros pradžios“ pedagogika. Visose programos „Gera pradžia“ darželio grupėse telkiami veiklos centrai, kuriuose yra gausybė priemonių ir vaikai jas gali kūrybiškai naudoti. Veiklos centrų įtaka vaikų kūrybiškumui pagal P. A. Caughlin (1997), R. K. Kaufmann (1997), K. A. Hansen (1997), D. Heller (1997):

- *Dailės centras.* Ugdomas vaikų kūrybiškumas pasitelkiant vaizduotę, savitas pasaulio pažinimas liejant, tapant, eksperimentuojant, komponuojant. Sudaromos sąlygos piešiant atrasti kažką nauja, suteikiama galimybė išbandyti įvairias medžiagas, atrasti tik vaikui vienam tuo metu itin svarbų saviraiškos būdą. Taip pat lavinama estetiinė nuovoka pasitelkiant kūrybiškumą, drąsiai eksponuojant savo darbelius. Reikia nepamiršti, kad kūrybiškumo lavinimui šiame centre didelę svarbą lemia jame esančios priemonės: akvarelė, guašas, dažai, skirti tapyti rankomis, vaškinės kreidelės, flomasteriai, įvairių formų atspaudai, kempinė, plastilinas, molis, spalvotas popierius, banguotas popierius, vielutės, šiaudeliai, pjuvenos, audinio skiautės, siūlai, laikraščiai, žirkklės, gamtinė medžiaga, klijai.
- *Kalbos centras.* Ugdomas vaikų kūrybiškumas pasitelkiant šio veiklos centro priemonėmis: knygelėmis, žodynais, paveikslėliais ir kt. taip pat čia plečiamas ir turtinamas žodynas, lavinama kalba, ugdomi pasakojimo pradmenys klausantis, kuriant, pasakojant, deklamuojant, žaidžiant, improvizuojant. Susipažįstama su kalbos sistemingumu ir simbolių pastovumu, išreiškiant savo išgyvenimus, patirtį, mintis piešiniais, ženklais, raidėmis, gaminant knygeles, kopijuojant, rašant, leidžiant grupės laikraštuką.
- *Valgio gaminimo centras.* Ugdomas vaikų kūrybiškumas formuojant tinkamos mitybos įpročius, mokantis rinktis sveiką maistą, stebint savo organizmo reikmes. Taip pat ugdomas estetiškas skonis, mokantis stalo serviravimo. Reikia nepamiršti, kad kūrybiškumo lavinimui šiame centre didelę svarbą lemia jame esančios priemonės: įvairi buitinė technika, lentelės maistui pjaustyti, stalo įrankiai, indai, įvairūs rakandai, receptų, stalo serviravimo knygos, vaikų paruoštos receptų knygelės, produktų svarstyklės, puodeliai su tūrio padalomis.
- *Matematikos ir konstravimo centras.* Ugdomas vaikų kūrybiškumas, siekiant ugdyti matematikos pagrindus grupuojant, klasifikuojant, matuojant, lyginant, įsimenant, žymint, skaičiuojant, kopijuojant, lankstant. Ugdoma gebėjimą daiktų kiekį sieti su skaičiumi, mokantis skaičių sekos nuo bet kurio atskaitos taško. Supažindinant su įvairiomis geometrinėmis figūromis, formomis jas lyginant, atrandant aplinkoje, iškerpant, apibūdinant.
- *Statybinis centras.* Ugdomas vaikų kūrybiškumas pasitelkiant į pagalbą šiame centre turimomis priemonėmis (Įvairaus dydžio ir formų kaladėlės, lentelės, kubai, piramidės, dėžutės su žmogeliukais, gyvūnėliais, mašinėlėmis, lėktuvėliais, valtelėmis, audinio atraižomis, dideli automobiliai ir kt.).
- *Vaidmeninių žaidimų centras.* Ugdomas vaikų kūrybiškumas skatinant saviraišką, plečiant aplinkinio pasaulio suvokimą atkuriant pažįstamas scenas imituojant, mėgdžiojant. Taip mokoma susikaupti, lavinama vaizduotė, žaidžiant siužetinius vaidmeninius žaidimus, inscenizuojant, kontroliuojant.
- *Gamtos ir tyrinėjimo centras.* Šiame veiklos centre kūrybiškumas ugdomas plečiant aplinkos pasaulio pažinimą tyrinėjant, eksperimentuojant, stebint, laukiant rezultatų ar juos numatant, apibendrinant. Šio veiklos centro priemonės yra gana įvairios ir nenusapnamos, nuo gamtinių medžiagų iki kalendorių, laikraščių ir pan.
- *Smėlio ir vandens centras.* Šis veiklos centras taip pat labai svarbus lavinant vaikų kūrybiškumą. Jame ugdoma ir lavinama sensorinė patirtis, pažinimas, žaidžiant su smėliu ir vandeniu, liečiant, plukdant, lašinant, įspaudžiant, drėkinant. Skatinamas vaikų noras matuoti, tyrinėti, stebėti, atrasti, pilstant vandenį į indelius, lyginant, stebint temperatūrą. Plėtojamas pažinimas kasant, sijojant, lipdant, statant, rausiant tunelius.

Laukas ir jo aplinka: lauko aplinka įtakoja ne tik kūrybiškumą, bet ir visų sričių raidą: fizinę, socialinių įgūdžių, emocinę ir intelekto, suteikia daug žinių apie kultūrą. Laukas – tai vieta, kur įmanoma įvairiausia viliojanti veikla ir mokymasis (Caughlin, 1997). Pasak K. A. Hansen (1997), veikla lauke dažniausiai skatina vaikus bendrauti ir tarpusavyje, ir su suaugusiais.

Lauko centrų (žaidimo aikštynų) įtaka vaikų kūrybiškumui pagal P. A. Caughlin (1997), R. K. Kaufmann (1997), K. A. Hansen (1997), D. Heller (1997):

- *Laipiojimo aikštelė.* Šiame centre kūrybiškumas ugdomas per laipynes. Čia vaikai gali atrasti, kaip yra smagu pakilti nuo žemės ar, kaip yra smagu nučiuožti nuo čiuožynės. Tai vaikams yra nauja, puikus būdas išbandyti savo galimybes.

- *Kasinėjimo, žaidimų su vandeniu ir smėliu aikštelė.* Čia kaip ir kituose žaidimų aikštynuose, kūrybiškumas ugdomas suteikiant vaikams patiems atrasti naujoves. Leisdamos auklėtojos vaikams stumti ąsotį su vandeniu prikrautą vežimaitį, taip parodant dar vieną įdomų vandens pervežimo būdą. Arba statant iš smėlio įvairius pastatus, kitus kūrinius. Taip vaikams suteikiama laisvė kurti, mąstyti.
- *Važinėjimosi aikštelė.* Šioje žaidimo aikštyno dalyje, vaikai kūrybiškumą ugdo važinėdami ar stumdydami daiktus kietu paviršiumi. Taip jie mokosi laviruoti, minti pedalus, įveikti posūkius ir panašiai.
- *Rami veikla.* Šis centras labai svarbus vaiko kūrybiškumui. Šioje vietoje vaikai ramiai gali mąstyti, pokalbiui ar fantazavimui nereiks jokių pagalbinių priemonių.
- *Gėlynas ir daržas.* Sėdami, sodindami ir stebėdami augančias daržoves, vaikai daug ko išmoksta, taip vaikai stebi gamtą iš arti, sužino kaip valgis pasiekia jų stalą.

Valdorfo pedagogika. Kaip teigia O. Žilienė (2009), ugdymo procesas Valdorfo darželyje grindžiamas tiesiogine patirtimi, todėl didelis dėmesys skiriamas aplinkai. Pagal Valdorfo pedagogikos reikalavimus sutvarkyta aplinka teigiamai veikia vaiko jausmus ir emocijas.

Grupės aplinka: čia – šilta ir svetinga, skoninga. Ji nesunkiai pritaikoma įvairioms veiklos rūšims, tarsi lengvai keičiamos dekoracijos. Ji ugdo ir kartu tausoja pojūčius švelniomis spalvomis, organinėmis, panašiomis kaip gamtoje formomis, natūraliomis medžiagomis, aktyvina vaizduotę, ugdo kūrybiškumą (neišbaigtais žaislais, kuriuos galima panaudoti kūrybiniais žaidimams, medžiagomis, drabužiais) (Virketienė, 2009). Žaislų yra nedaug, jie paprasti, mediniai ir kokybiški. Tokie žaislai skatina vaizduotę, kūrybiškumą. Neįmantrios Valdorfo lėlės aktyvina vaiko vaizduotę, taip pat kūrybiškumą, ugdo empatiškumą, globėjiškumą, turtina emocijas. Primityvi mazgelinė lėlė greitai ir be didelių pastangų virsta žmogaus atvaizdu (Žilienė, 2009). Žaislų paprastumas bei gamtos medžiagų įvairovė ne tik skatina kūrybiškumą, „užbaigti mintį“, parodyti iniciatyvą, bet ir ugdo tokias ypatybes, kaip smalsumas ir noras tyrinėti (Tamašauskienė, 2009). Kuo mažiau daiktų patalpoje, tuo lengviau juos pritaikyti, keisti žaidimo reikmėms ir kurti. Tokioje neperkrautoje aplinkoje išsaugojamas vaiko noras ir gebėjimas susisiekti su aplinkos daiktais. Daiktų, žaislų perteklius žlugdo šį gebėjimą (Virketienė, 2009). Valdorfo pedagogikai būdinga irb dažniausiai pasitaikanti aplinka (Virketienė, 2009):

- *Žaislai ir priemonės* lavinančios kūrybiškumą ir vaizduotę – akmenėliai, lentos, medžio gabaliukai, skepetos ir pan. - „apsigyvena“ pačių vaikų, tėvelių ir auklėtojų dėka, nes nuolatiniai žygiai į mišką, prie upės, į parką – tai dar vienas šios pedagogikos bruožas.
- *„Siužetinės salelės“* yra dirbančių paagal Valdorfo pedagogiką grupių savitumas. Tai bendros kūrybinės suaugusiųjų ir vaikų veiklos kartu, kurios padeda atsiskleisti vaikų kūrybinėms galioms.
- Grupės lėlė – specialiai rankomis pagamintas žaislas, atitinkantis šiuolaikinius reikalavimus. Jos yra minkštos ir paprastos. Vietoj akių ir burnos jos turi tik mažyčius taškelius arba jų išvis nėra. Tai leidžia vaikui susikurti tas emocijas, kurios jam šiuo metu būtinos.

Lauko aplinka. Kaip teigia J. Tatolytė (2009), vienas svarbiausių Valdorfo uždavinių – sukurti sąlygas kuo įvairesniam judėjimui natūralioje gamtoje: tarp natūralių formų augalų, neapkarpytų ir neįrėmintų tarp betono plokščių. Labai svarbu sudaryti galimybes kiekvienam vaiku atskirai ir visiems kartu toje aplinkoje veikti minimaliai juos apribojant. Svarbu, kad vaikai galėtų žaisti kūrybinius ir judriuosius žaidimus tyrinėjant, panaudojant įvairius gamtos elementus – žemę, smėlį, vandenį, ugnį, vėją ir kt.

Montesori pedagogika. Svarbiausias šio ugdymo metodo dalykas yra vaikų ir auklėtojos bendravimo dvasia. Į vaiką yra žiūrima kaip į žmogų. Daželiai dirbantys Montesori praroma vaikams yra namai, čia stebimas vaikų fizinis vystymasis. Svarbiausias principas, pagal kuriuos turįs būti organizuojamas vaikų darbas, esanti laisvė ir savarankiškumas. Vaikai yra neverčiami imtis kurio nors griežtai nurodyto darbo, gali laisvai vaikščioti, jie patys rūpinasi patalpų švara, turi padėti paduoti valgį ir dirbti kitus namų apyvokos darbus (Gučas, 1994).

Grupės aplinka. Kaip teigia I. Boler (2010), Montessori sukurta didaktinė medžiaga – mokomosios priemonės turėtų palengvinti ugdyti vaikų kūrybiškumą, palengvinti mąstymo ir sisteminimo procesą. Marija Montessori sukūrė visą didaktinių priemonių sistemą, kurią skirsto į penkis dalis:

- Gyvenimo praktikos pratimai (rišimas, varstymas, sagstymas, vandens pilimas ir pan.).
- Juslinio lavinimo priemonės (barškučiai, lazdelės ir pan.).
- Matematikos didaktinė medžiaga (auksiniai karoliai, didaktinės lazdelės ir pan.).
- Kalbos didaktinė medžiaga (šiurkščiosios raidės iš švitrinio popieriaus, judančios raidės ir pan.).
- Pasaulio pažinimo priemonės (botanikos komodelė, gaublys ir pan.).

Visi baldai pritaikyti vaikų ūgiui, be jokio vargo jie gali persinešti iš vienos vietos į kitą. Vaikai laisvai gali pasirinkti darbui medžiagą ir dirbti su ja sėdėdami, stovėdami ar any grindų. Patalpos įrengiamos taip,

kad sukurtų šviesią nuotaiką, sienos gyvų spalvų, staliukai ir kėdutės baltos spalvos. Iš žymiausių M. Montesoti priemonių yra *lenta*, prigręžiota skylių – vis seklesnių arba siauresnių. Tiek pat yra ir atitinkamo aukščio ir storumo cilindrai – vaikas pats turi aptikti, kuris ritinėlis į kurią skylę tinka. Taip ugdomas vaikų ne tik savarankiškas mokymasis, bet ir kūrybiškumas (Gučas, 1994).

Lauko aplinka: kaip teigia V. Jakienė (2012), šiose aplinkose siekiama to paties tikslo, kaip ir grupės aplinkose – vaikų savarankiškumo, laisvo pasirinkimo. Išskiriamos pagrindinės lauko erdvės, vaikams ugdyti kūrybiškumą, vaizduotę, lavinti kitus savo poreikius:

- „*Purvo virtuvė*“: čia vaikai ugdo savo kūrybiškumą kepant pyragus iš žemės ir vandens, skaninant juos prieskoniniais augalais – čia pat augančiomis levandomis, bazilikais ir kitais.
- *Pavėsinė*: joje vaikai gali ugdyti savo vaizduotę, kūrybinius gebėjimus muzikuodami pasitelkiant įvairius instrumentus.
- *Meistravimo erdvė*: vaikai joje mokosi kalti, skaptuoti medį, atrasti naujus dalykus.
- *Palapinė*: ji skirta vaikams, kurie nenori veikti grupelėmis, nori pabūti vieni.

Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad kūrybiškumo sampratų yra be galo daug. Kiekvienas autorius kūrybiškumo sampratą aiškina ir supranta skirtingai. Pavyzdžiui, vienas autorius teigia, kad kūrybiškumas apibūdinamas kaip asmenybės sąvybė, susijusi su gebėjimu atrasti tai, kas nauja, originalu, netikėta. Kitas autorius mano, kad kūrybiškumas tai savotiškas asmenybės bruožų hierarchijos vainikas arba viršūnė. Kūrybiškumo galia slypi kiekviename žmoguje, o kūrybos poreikis – vienas iš svarbiausių. Tačiau visi autoriai sutinka, kad kūrybiškumas tai asmens sugebėjimas atrasti nauja, nuolat ugdant ir stengiantis plėtoti šią visumą. Vaikai gimsta kūrybiški, tačiau kūrybiškumą reikia lavinti, ugdyti, plėtoti. Sustiprinti kūrybiškumą šio amžiaus vaikams labai padeda veiklos, tokios kaip kalbos mokymasis, piešimas, lipdymas, konstravimas, dainavimas. Kūrybingos vaiko savybės reiškiasi jam bręstant.

Tyrimo rezultatų analizė

Siekiant ištirti darželio ugdomosios aplinkos įtaką vaikų kūrybiškumo ugdymuisi priešmokykliniame amžiuje, 2016 m. atliktas darželio ugdomosios aplinkos įtakos vaikų kūrybiškumo ugdymuisi priešmokykliniame amžiuje kiekybinis tyrimas - apklausa (raštu). Tyrimas vyko Kauno lopšelyje – darželyje X. Lopšelių-darželių lanko 2-7 metų vaikai. Veikia 6 grupės: 1 - ankstyvojo amžiaus, 3 - ikimokyklinio ugdymo, 2 - priešmokyklinio ugdymo. Vaikams, turintiems kalbos ir komunikacijos, elgesio, emocijų ir socialinės raidos, judėjimo sutrikimų teikiama kvalifikuota logopedo, psichologo, menų pedagogo ir kūno kultūros pedagogo pagalba. Gabiems vaikams sudarytos palankios sąlygos meniniam ugdymui, ypač lipdymui iš molio. Į anketos klausimus atsakė 17 tėvų, kurių vaikai ugdomi tirtoje priešmokyklinio ugdymo grupėje. Tėvams buvo pateikta 17 uždaro, 1 atviro ir 2 pusiau uždaro tipo klausimai. Išdalinta 25 klausimynai tėvams, iš kurių sugrįžo – 17.

Tyrimo rezultatai rodo - 39% atsakiusių respondentų mano, kad kūrybiškumas yra netikėtas, netradicinis „naujas kelias“, kuriuo einant, gaunami įdomūs ir neįprasti rezultatai, 33% atsakiusių respondentų mano, kad kūrybiškumas yra sugebėjimas kelti naujas idėjas, mąstyti savarankiškai, lengvai rasti netipiškus sprendimus, 17% atsakiusių respondentų mano, kad kūrybiškumas yra gebėjimas atlikti veiklas kitaip, nei dauguma, 11% atsakiusių respondentų mano, kad kūrybiškumas yra žmogaus santykis su galimybėmis, įvairovės ir laisvės matmuo, laukelio kita nepasirinko nei vienas apklaustas respondentas.

Apibendrinus gautus duomenis pastebima, kad visi tėvai žino kas yra kūrybiškumas, tik pažymėjo tą, kuris jų nuomone labiau priimtinas. Kūrybiškumas – netikėtas, netradicinis, „naujas kelias“, kuriuo einant, gaunami įdomūs ir neįprasti rezultatai (Penguin Dictionary of Psychology, 1995). Kūrybiškumas – sugebėjimas kelti naujas idėjas, mąstyti savarankiškai, lengvai rasti netipiškus sprendimus (Psichologijos žodynas, 1993). Kūrybiškumas – tai žmogaus santykis su galimybėmis, įvairovės ir laisvės matmuo (Daujotytė, 2010). 41% atsakiusių respondentų sutinka, kad kūrybiškumas yra įgimtas, bet tiek pat procentų atsakiusių respondentų sutinka tik iš dalies, 18% atsakiusių respondentų nesutinka, kad kūrybiškumas yra įgimtas, nei vienas apklaustas respondentas nepasirinko galimo varianto nesu tikras.

Apibendrinus gautus duomenis galima teigti, kad kūrybiškumas yra įgimtas arba iš dalies įgimtas. Pasak Jonynienės (1987) kalbant apie vaikų kūrybingumą, svarbu paminėti kad vaikai jau gimsta kūrybingi. Jiems tenka atlikti labai daug visiškai naujų veiksmų ir tikrai ne visada jie būna nusižiūrėję nuo aplinkinių – vaikai patys ieško, tyrinėja, kuria savo elgesį, veiksmus.

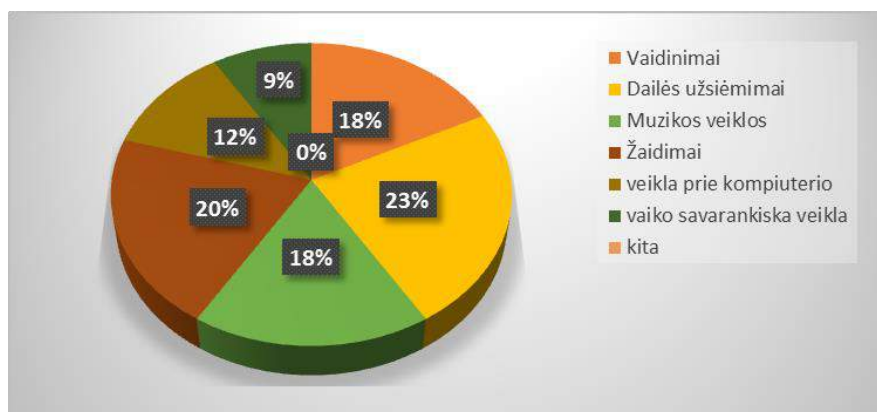
65% atsakiusių respondentų mano, kad kūrybiškumą galima išugdyti, 35% atsakiusių respondentų iš dalies sutinka, kad kūrybiškumą galima išugdyti, nei vienas apklaustas respondentas nepasirinko varianto nesutinku ir nei vienas nepasirinko nesu tikras. 65% atsakiusių respondentų iš dalies sutinka, kad vaikų kūrybiškumo ugdymas labiausiai priklauso nuo pedagogų, 29% atsakiusių respondentų sutinka, kad vaikų kūrybiškumo ugdymas labiausiai priklauso nuo pedagogų, 6% atsakiusių respondentų nėra tikri ar vaikų

kūrybiškumo ugdymas labiausiai priklauso nuo pedagogų, nei vienas apklaustas respondentas nepasirinko atsakymo varianto nesutinku, kad vaikų kūrybiškumo ugdymas labiausiai priklauso nuo pedagogų.

Apibendrinus gautus duomenis galima teigti, kad didžioji dalis respondentų iš dalies sutinka, kad vaikų kūrybiškumo ugdymas labiausiai priklauso nuo pedagogų. M. J. Kehily (2004) manymu, svarbiausia kūrybiškumo ugdymo sąlygų – pačių pedagogų kūrybiškumas. Kūrybiškiausiai dirba tie pedagogai, kurie moka bendrauti su ugdytiniais, jaučia atsakomybę.

88% atsakiusių respondentų mano, kad vaikų kūrybiškumui turi įtakos jį supanti aplinka, 12% atsakiusių respondentų iš dalies sutinka, kad vaikų kūrybiškumui turi įtakos jį supanti aplinka, nei vienas apklaustas respondentas nepasirinko vaianto neturi, bei nesu tikras.

Apibendrinus gautus duomenis, pastebima, kad didžioji dalis apklaustųjų mano, kad vaikų kūrybiškumui turi įtakos jį supanti aplinka. Pasak Hansen (1997) deramai išdėstyti baldai teikia žinių apie erdvės panaudojimą ir formuoja eismo bei saugumo įgūdžius, reguliuoja triukšmo lygį, užtikrina vaikų vystymosi stebėjimą.



1 pav. Vaikų kūrybiškumo pasireiškimo sritys.

23% atsakiusių respondentų mano, kad vaikų kūrybiškumas pasireiškia per dailės užsiėmimus, 20% atsakiusių respondentų mano, kad vaikų kūrybiškumas pasireiškia per žaidimus, 18% atsakiusių respondentų mano, kad vaikų kūrybiškumas pasireiškia per vaidinimus, 18% atsakiusių respondentų mano, kad vaikų kūrybiškumas pasireiškia per muzikos veiklas, 12% atsakiusių respondentų mano, kad vaikų kūrybiškumas pasireiškia per veiklas prie kompiuterio, 9% atsakiusių respondentų mano, kad vaikų kūrybiškumas pasireiškia per vaiko savarankiškas veiklas, laukelio kita nepasirinko nei vienas apklaustas respondentas.

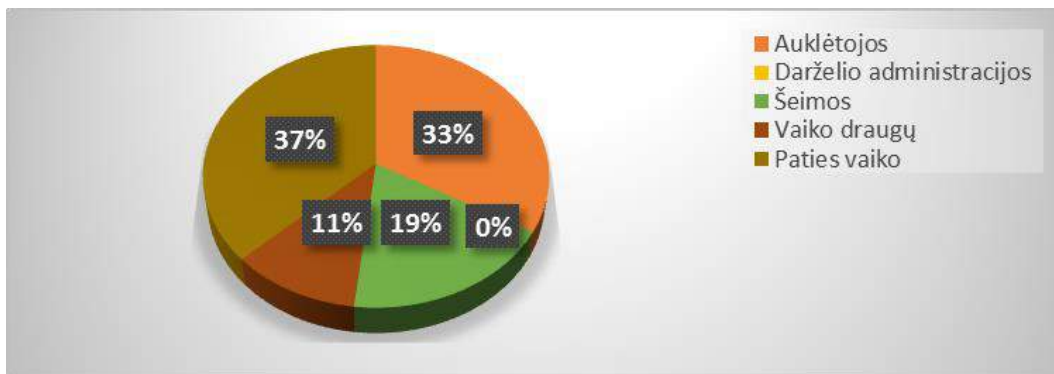
Apibendrinus gautus duomenis, pastebima, kad nėra vienos srities kuri lyderiautų, vaikų kūrybiškumas pasireiškia ir per dailės užsiėmimus, ir veiklas prie kompiuterio, ir vaiko savarankiška veikla, ir vaidinimus, ir muzikos veiklas taip pat ir žaidimus. Žaidimas, pasak S. Tarasovienės (2000) yra ypač susijęs su kūryba. Žaisdamas vaikas lavina vaizduotę, sutapatindamas save su koku nors daiktu, vaikas nuoširdžiai įgyvendina savo siekius ir svajones.

94% atsakiusių respondentų mano, kad vaikų ugdomoji aplinka yra ir darželio, ir namų aplinka, tik 6% atsakiusių respondentų mano, kad vaikų ugdomoji aplinka yra tik namų aplinka, nei vienas apklaustasis respondentas nepaminėjo, kad vaikų ugdomoji aplinka yra tik darželio lauko aplinka, bei nepaminėjo tik darželio lauko aplinkos, nei vienas nepasirinko ir varianto kita.

Apibendrinus gautus duomenis, pastebima, kad respondentų nuomone vaikų ugdomoji aplinka yra ir darželio, ir namų aplinka. Pasak Caughlin (1997) ugdomoji aplinka – tai visa darželio aplinka. Grindys, sienos kambario forma ir dydis, kiemas, baldai, medžiagos, įranga ir žaislai.

94% atsakiusių respondentų sutinka, kad grupėse esantys daiktai (knygos, baldai, žaislai, paveikslai, ugdymo priemonės) ugdo vaikų kūrybiškumą, 6% atsakiusių respondentų iš dalies sutinka, kad grupėse esantys daiktai (knygos, baldai, žaislai, paveikslai, ugdymo priemonės) ugdo vaikų kūrybiškumą, nebuvo nei vieno respondento, kuris nesutiktų su šiuo teiginiu, jok grupėse esantys daiktai (knygos, baldai, žaislai, paveikslai, ugdymo priemonės) ugdo vaikų kūrybiškumą, bei nebuvo nei vieno, kuris nebūtų tikras šiuo teiginiu.

Apibendrinus gautus duomenis, pastebima, kad grupėse esantys daiktai (knygos, baldai, žaislai, paveikslai, ugdymo priemonės) ugdo vaikų kūrybiškumą. Remiantis tyrėjų Cropley (2009); Jeffrey (2006); Cheung (2012) išvalgomis, kūrybiškumą skatina turtinga, įvairi aplinka, kurioje yra pakankamai priemonių ir laiko.



2. pav. Vaikų kūrybiškumo ugdymasis labiausiai priklauso.

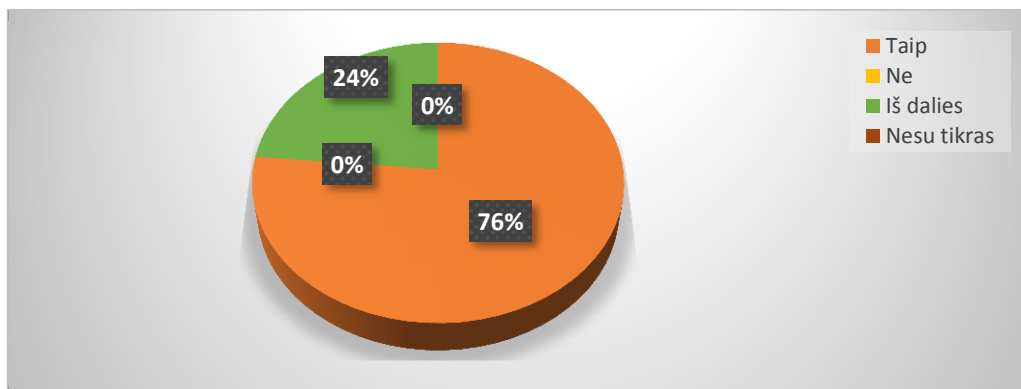
37% atsakiusių respondentų mano, jog vaikų kūrybiškumo ugdymasis labiausiai priklauso nuo paties vaiko, 33% atsakiusių respondentų mano, jog vaikų kūrybiškumo ugdymasis labiausiai priklauso nuo auklėtojos, 19% atsakiusių respondentų mano, jog vaikų kūrybiškumo ugdymasis labiausiai priklauso nuo šeimos, 11% atsakiusių respondentų mano, jog vaikų kūrybiškumo ugdymasis labiausiai priklauso nuo vaiko draugų, nei vienas apklaustas respondentas nepažymėjo varianto darželio administracija.

Apibendrinus gautus duomenis, pastebima, kad didžioji dalis respondentų iš dalies sutinka, kad perpildyta atsitiktiniais daiktais, netvarkinga darželio aplinka neskatina vaikų kūrybiškumo. M. Montessori (2000) teigia, kad tinkamai paruošta aplinka – pagrindas dirbti kūrybiškai. Virketienė (2009) teigia, kuo mažiau daiktų patalpoje, tuo lengviau juos pritaikyti, keisti žaidimo reikmėms ir kurti. Tokioje neperkrautoje aplinkoje išsaugojamas vaiko noras ir gebėjimas susisiekti su aplinkos daiktais. Daiktų, žaislų perteklius žlugdo šį gebėjimą. 94% atsakiusių respondentų, sutinka, kad dainavimas, muzikavimas padeda vaikams ugdyti kūrybiškumą, 6% atsakiusių respondentų, iš dalies sutinka, kad dainavimas, muzikavimas padeda vaikams ugdyti kūrybiškumą, su šiuo teiginiu nesutiko nei vienas respondentas, bei nei vienas nebuvo tikras klausimo teiginiu. 94% atsakiusių respondentų, sutinka, kad lipdymas, piešimas turi įtakos vaikų kūrybiškumui, 6% atsakiusių respondentų, iš dalies sutinka, kad lipdymas, piešimas turi įtakos vaikų kūrybiškumui, nei vienas procentas respondentų nesutiko su teiginiu, nei vienas ir nebuvo tikras teiginiu.

Skurdi, stokojanti žaislų, ugdymo priemonių, menų kūrinių darželio aplinka trikdo vaikų kūrybiškumo raišką. Aplinka vaidina didelį vaidmenį kūrybiškumo ugdyme. Skurdžiame pasaulyje neįmanomas nei intelekto, nei kūrybiškumo ugdymas. J. D. Moran (1988) atliktuose tyrimuose, pastebima, kad, tinkamai paruošta aplinka padeda atsiskleisti vaikų sugebėjimus. Pasak Virketienės (2009), kuo mažiau daiktų patalpoje, tuo lengviau juos pritaikyti, keisti žaidimo reikmėms ir kurti.

71% atsakiusių respondentų, mano, kad vaikai, būdami lauke turėtų užsiimti savarankiška ir pedagogų planuota veikla, 29% atsakiusių respondentų, mano, kad vaikai, būdami lauke turėtų užsiimti savarankiška veikla, nei vienas respondentas nemano, kad vaikai, būdami lauke turėtų užsiimti pedagogų planuota veikla. Diagramos duomenys atskleidė (žr. 3pav.), kad 76% atsakiusių respondentų tenkina esama grupės aplinka, 24% atsakiusių respondentų tenkina tik iš dalies esama grupės aplinka, nei vienas respondentas nepasirinko varianto kad jų netenkina esama grupės aplinka ar nėra tikslūs klausimo teiginiu.

Apibendrinus gautus duomenis, galima teigti, kad vaikų grupės aplinka yra tvarkinga ir atitinkanti reikalavimus. Tėvus tenkina grupės aplinka.



3 pav. Požiūris į esamą vaiko grupės aplinką.

Išvados

1. *Mokslinės literatūros analizė atskleidė:* kūrybiškumo galia slypi kiekviename žmoguje, o kūrybos poreikis – vienas iš svarbiausių. Kūrybiškumas - tai asmens sugebėjimas atrasti naują, nuolat ugdant ir stengiantis plėtoti šią visumą. Kūrybiškumą reikia lavinti, ugdyti, plėtoti nuo pat ankstyvojo vaiko amžiaus. Priešmokyklinis amžius – ypač palanki terpė vaiko kūrybiškumo ugdymui. Sustiprinti kūrybiškumą priešmokykliniame amžiuje padeda tokios veiklos, kaip kalbos mokymasis, piešimas, lipdymas, konstravimas, dainavimas. Vaikų kūrybiškumui lavinti labai svarbi jį supanti ugdymo įstaigos aplinka. Ugdomoji aplinka turi būti koncentruota į vaiką - tinkamai įrengta aplinka skatina sudėtingesnius žaidimus, socialinių įgūdžių formavimąsi, moko būti nepriklausomiems ir įveikti sunkumus..
2. *Tyrimo rezultatai atskleidė:*
 - kūrybiškumas yra įgimtas arba iš dalies įgimtas, kūrybiškumą galima išugdyti.
 - nėra vienos srities, kuri lyderiautų, vaikų kūrybiškumas pasireiškia ir per dailės užsiėmimus, ir veiklas prie kompiuterio, ir vaiko savarankiška veikla, ir vaidinimus, ir muzikos veiklas taip pat ir žaidimus.
 - vaikų kūrybiškumo ugdymas priklauso nuo paties vaiko ir tik po to vaiko kūrybiškumas siejamas su auklėtojos veikla ir ugdomojo aplinkos efektyvumu.
 - ugdomosios aplinkos formavimas – svarbus darželio veiklos uždavinys. Ugdomosios aplinkos kūrimas privlauso dalyvauti ugdytojais, šeimos ir patys vaikai. Dainavimas, muzikavimas padeda vaikams ugdyti kūrybiškumą, todėl skatintinas tokių aplinkų kūrimas, kurios skatina vaikų meninių kompetencijų plėtrą.

Literatūra

1. Berns M.R. (2009). *Vaiko socializacija*. Kaunas.
2. Boyd D., Bee H. (2001). *Augantis vaikas*. Vilnius.
3. Becker-Textor I. (2005). *Kūrybiškumas vaikų darželyje*. Vilnius.
4. Dodge D. T., Colter L. J., Heroman C. (1997). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Vilnius.
5. Gučas A. (1994). *Vaikų darželio pedagogika*. Kaunas.
6. Grakauskaitė-Karkockienė D. (2006). *Kur dingsta kodėlčiukai?* Vilnius.
7. Grunelius E. M. (1999). *Ankstyvosios vaikystės pedagogika. Valdorfo vaikų darželis*. Vilnius.
8. Hageman C., Borner I. (2010). *Vaikų rengimas mokyklai pagal M. Montessori*. Kaunas.
9. Jakienė V. Į vaiką žvelgiama kaip į pasaulio kūrėją, [žiūrėta 2016-01-21]. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/ipup-projektas/projekto-veiklos/i-vaika-zvelgiama-kaip-i-pasaulio-tyreja/17615>.
10. Jankauskienė L., Monkevičienė O., Šeibokienė G. (Sud.) (2002). *Priešmokyklinis ugdymas. Pirmoji knyga*. Vilnius.
11. Jautakytė R. Kūrybiškumo samprata ir jo ugdymas darželyje, [žiūrėta, 2016-01-20]. Prieiga per internetą: <http://journals.ku.lt/index.php/tiltai/article/viewFile/780/pdf>.
12. Karkockienė D. Kūrybingumo ugdymo galimybės ir metodai, [žiūrėta, 2016-01-20]. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/specialistams/kurybingumo-ugdymo-galimybes-ir-metodai/3702>.
13. Monkevičienė O., Glebuviene V. S. (2011). *Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams*. Vilnius.
14. Petrulytė A. (2001). *Kūrybiškumo ugdymas mokant*. Vilnius.
15. Pocienė J. S. (2010). *Ikimokyklinis ugdymas. Raida, pedagoginės sistemos*. Klaipėda.
16. Šteineris R. (2005). *Gyvo mokymo ir auklėjimo ištakos*. Vilnius.
17. Stankevičienė K. (2002). *Vaikų kūrybiškumas F. Frėbelio, M. Montesori ir R. Šteinerio pedagoginėse sistemose*. Vilnius.
18. Vaicekauskienė V. Kūrybiškumo ugdymas, [žiūrėta 2016-01-21]. Prieiga per internetą: http://www.nmakademija.lt/wp-content/uploads/2013/01/K%C5%ABrybi%C5%A1kumas_Vaiva-Vaicekauskiene.pdf.

INFLUENCE OF KINDERGARTEN LEARNING ENVIRONMENT FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF PRE-PRIMARY AGED CHILDREN

Summary

The article analyzes the influence of kindergarten learning environment for the development of creativity of pre-primary aged children. The paper presents the survey data, that analyzes parents' attitude towards the learning environment and the influence on children's creativity in pre-primary age. Results of the study revealed: creativity is inborn or partially inborn, it is possible to develop creativity; there is no one field which prevails, children's creativity is revealed during art, music activities, activities at the computers, performances, etc. Primarily child's activity depends on himself and only later on teacher's activity and effectiveness of learning environment. Formation of learning environment is one of the crucial points in a kindergarten. The staff, family and children have to be engaged in creating learning environment. Singing, music helps children to develop creativity and this is the reason to encourage creation of such environments which foster the development of children's artistic competence.

Keywords: learning environment, creativity development, cooperation, pre-primary aged children.

PEDAGOGŲ KVALIFIKACINĖS KATEGORIJOS ĮTAKA IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ UGDYMO/-SI KOKYBEI

Kristina Pukinskaitė

Kauno kurčiųjų ir neprisigirdinčiųjų ugdymo centras

Asta Jakimavičienė, Raimonda Sadauskienė

Kauno kolegijos Justino Vienožinskio menų fakultetas

Anotacija. Pedagoginio darbo tikslas tobulinti asmenybę, augančią kartą padaryti kultūros paveldėtoja, įdiegti teisingas materialines ir dvasines vertybes, todėl ugdytojui pridera būti turiningu žmogumi, o to pasiekti galima tik tobulėjant. Asmuo nusprendęs tapti pedagogu, prisiima atsakomybę nuolatos tobulėti, o tai veda link naujų kvalifikacinių kategorijų įgijimo. Tačiau ar tikrai aukštesnė kvalifikacinė kategorija garantuoja kokybiškesnį ugdymą? Atliktas tyrimas parodė, kad didžiajai daliai tėvų yra svarbus auklėtojos išsilavinimas, bet ne įgyta kvalifikacinė kategorija, tačiau visi tėvai ir pedagogai sutinka, kad auklėtoja turi nuolatos tobulėti. Patys pedagogai pastebi, kad aukštesnė kvalifikacinė kategoriją turintis pedagogas kokybiškiau ugdo vaikus, tačiau ugdymo kokybę sąlygoja ne įgytas dokumentas (kvalifikacinė kategorija), o pats procesas – pedagogo tobulinimasis.

Prasminiai žodžiai: pedagogų kvalifikacija, ugdymosi kokybė, bendradarbiavimas.

Temos aktualumas. Kaip teigia A. Ruzgienė, S. Petružienė (2005), R. Laužackas ir kt. (2008), K. Stankevičienė ir kt. (2009), R. Dačiulytė ir kt. (2012), šiandieninė socialinė, kultūrinė, ekonominė ir visuomenės kaita, nesustojanti vystytis pažanga moksle ir technologijose, spartus vaiko vystymasis, keičia ugdymo sampratą, daro stiprią įtaką suaugusiųjų įsitikinimams, kelia naujus iššūkius Lietuvos švietimo sistemai ir ypač pedagogams. Ikimokyklinio ugdymo pedagogų veikla tampa įvairialypė, vis svarbesni tampa naujų vaikų ugdymo strategijų kūrimo, komandinio darbo, projektinės veiklos, bendravimo ir bendradarbiavimo, problemų tyrimo ir kiti gebėjimai (Stankevičienė ir kt., 2009). Šiuolaikinės švietimo įstaigos efektyvumas, ypač po 2005 metais parengto „Ikimokyklinio ugdymo programų kriterijų aprašo“, kurio svarbiausias žingsnis perėjimas nuo nacionalinių ikimokyklinio ugdymo įstaigų programų prie jų kūrimo pačiose įstaigose, labiau nei bet kada tapo priklausomas nuo joje dirbančių pedagogų kvalifikacijos, motyvacijos, gebėjimo aktyviai planuoti savo karjerą ir jos siekti (Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti, 2006; Norvaišienė, 2010).

Problema. Įvairius klausimus susijusius su mokymusi/ tobulėjimu, kvalifikacija, tyrė įvairūs mokslininkai. Mokymosi visą gyvenimą svarbą tyrė B. Hake, (1997), I. M. Šeščilienė (1997), R. Čiužas (2013) ir kiti. Minėtų autorių teigimu, vienas iš kaip mokymosi visą gyvenimą būdų yra kvalifikacijos kėlimas. Norint nustatyti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų efektyvumą buvo atlikta įvairių tyrimų. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo padėtį ir perkvalifikavimo poreikius priešmokyklinio ugdymo, bendrojo lavinimo ir neformalaus vaikų švietimo įstaigose tyrė R. Sadunišvili, J. Vonsevičiūtė, (2011), U. Aidas, R. Brazienė, M. Žukauskas (2014) ir kiti. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius analizavo G. Gedvilienė, R. Laužackas, V. Tūtlys (2010). Suaugusių žmonių mokymosi mokyti raiškos tendencijas – V. Lukošūnienė, M. Barkauskaitė (2013). Užsienio tyrėjai, Z. Xu ir C. Gulosino (2006) tyrė, kokia yra pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo įtaka vaikams, ir kaip, pedagogų turimas mokslinis laipsnis įtakoja ugdymo/-si kokybę/ rezultatus (Barnett, 2003).

Teoriškai, kuo aukštesnė kvalifikacinė kategorija pedagogas turi, tuo ugdymas/-is turėtų būti kokybiškesnis, tačiau, kaip yra praktikoje, tiksliai nėra žinoma. Apžvelgus mokslinę literatūrą nepavyko rasti tyrimų apie ikimokyklinio ugdymo pedagogų, auklėtojų, kvalifikacinės kategorijos įtaką ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo/-si kokybei bei ikimokyklinio amžiaus vaikų tėvų nuomonės šiuo aspektu, kas sąlygoja šio darbo naujumą. Tad kyla **probleminiai klausimai**: kokia yra reali pedagogų nuomonė apie turimos kvalifikacinės kategorijos sąsają su ugdymo/-si kokybe? Ar tikrai aukštesnė kvalifikacinė kategorija turintis pedagogas teikia kokybiškesnį ugdymą/-si? Ar ugdytinių tėvams svarbu, kokia yra jų vaikus ugdančių pedagogų kvalifikacija?

Darbo tikslas: išanalizuoti pedagogų kvalifikacinės kategorijos įtaką ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo/-si kokybei.

Darbo uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti pedagogų kvalifikacinės kategorijos įtaką ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo/-si kokybei.
2. Išsiaiškinti pedagogų kvalifikacinės kategorijos įtaką ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo/-si kokybei; pateikti tyrimo rezultatus.

Darbo metodai:

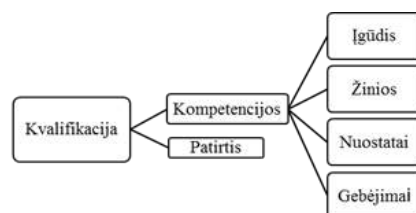
- mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, skirta pagrįsti pedagogų kvalifikacinės kategorijos įtaką ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo/-si kokybei.
- Apklausa (raštu), skirta išsiaiškinti tėvų ir pedagogų požiūrį į tai, ar pedagogų kvalifikacinė kategorija turi įtakos ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo/-si kokybei.

Straipsnį sudaro trys dalys. Pirmoje dalyje pateikiami teoriniai tyrimo aspektai. Antroje pristatoma tyrimo metodika ir organizavimas. Trečioje – apibendrinami tyrimo rezultatai. Straipsnio pabaigoje pateikiamos tyrimo išvados.

1. Tyrimo teorinė analizė, siekiant išsiaiškinti pedagogų kvalifikacinės kategorijos įtaką ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo/-si kokybei

Kvalifikacijos ir kompetencijos sampratos, ryšys. Terminas „kvalifikacija“ aiškinamas keleriopai. Tarptautinių žodžių žodyne (2013) šis terminas turi keletą reikšmių: „Kvalifikacija - ko nors kokybės nustatymas, ko nors įvertinimas; žmogaus tinkamumo, pasirengimo tam tikram darbui laipsnis; žmogaus tinkamumo tam tikram darbui nustatymas; darbo rūšies charakteristika, nustatoma pagal darbo sudėtingumą, tikslumą, atsakingumą; profesija, specialybė“ (Kaulakienė, 2013, p. 466). Tarptautinių žodžių žodyne (2013) kvalifikacijos apibrėžtis yra gana plati, tačiau ji sietina su žmogaus tinkamumu atlikti tam tikras pareigas. Sporto terminų žodyne (2002) terminas kvalifikacija apibrėžiamas siauriau, kaip „profesija, specialybė“ (Stonkus, 2002). Studijų kokybės terminų žodyne (2014) kvalifikacija apibūdinama kaip „formalaus vertinimo ir įteisinimo proceso rezultatas, kuris įsigalioja, kai valstybės pripažinta institucija nusprendžia, kad asmuo pasiekė studijų programos rezultatus, ir išduoda nustatytą dokumentą, patvirtinantį turimą asmens kompetentingumą tam tikrai profesinei veiklai vykdyti“ (Pukelis, Smetona, 2014, p. 46). Aiškinamajame kvalifikacijų sistemos terminų žodyne (2008) ir Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011) terminas kvalifikacija apibrėžiamas kaip asmens turimų kompetencijų visuma. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2006) teigiama, kad tai „mokėjimas ir teisė verstis tam tikra profesine veikla“, o Enciklopediniame edukologijos žodyne (2007) kvalifikacijos samprata suvokiama kaip „profesinio ugdymo reikalavimų įgyvendinimo kokybė“ (Jovaiša, 2007, p. 129). Asmuo besimokantis aukštojo mokslo įstaigoje įgyja atitinkamas kompetencijas ir pedagoginių praktikų metu sukaupia nemažą patirtį. Studijų pabaigoje įrodęs savo žinias, sugebėjimus ir patirtį, gauna atitinkamą kvalifikaciją, todėl praktinę kvalifikacijos sampratą galima apibūdinti kaip asmens kompetencijų ir patirties visumą.

Termino kompetencija apibrėžtis yra gana plati. Enciklopediniame edukologijos žodyne (2007) kompetencija aiškinama kaip „gebėjimas pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius gerai atlikti veiklą; įgaliojimų turėjimas ką nors daryti“ (Jovaiša, 2007, p. 121). Lingvodidaktikos terminų žodyne (2012) teigiama, kad „kompetencija - tai vientisas asmens įsisąmonintų žinių, susiformavusių gebėjimų ir nuostatų junginys, leidžiantis jam sėkmingai ir atsakingai veikti konkrečiame socialiniame kontekste“ (Ramonienė ir kt., 2012, p. 101). Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011) kompetencija aiškinama kaip „gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma“. Aiškinamajame kvalifikacijų sistemos terminų žodyne (2008) nurodoma, kad kompetencija - „gebėjimas atlikti tam tikrą operaciją ar užduotį realioje ar imituojuamoje veiklos situacijoje“ (Gatautis ir kt., 2008, p. 32). Apibendrinus visų minėtųjų autorių mintis, praktikas, teisingiausia būtų teigti, kad kompetencija susideda iš žinių, gebėjimų, įgūdžių ir nuostatų, ir negali būti atskiriama nuo kvalifikacijos termino, nes yra esminė jos struktūros dalis (žr. 1.1. pav.).



1.1. pav. Kvalifikacijos ir kompetencijos sąsaja (sudarė straipsnio autorės, 2016).

Kvalifikacijos tobulinimas ir atestacija. Reikėtų atskirti dvi sąvokas: pedagogų *kvalifikacijos tobulinimas* ir *profesinis tobulinimas/-is*. Profesinis tobulinimas/-is - „asmens profesinių kompetencijų – mokytojo žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų, mokėjimo mokytis ir kitų sėkmingai mokytojo veiklai ugdymo procese reikalingų savybių – ugdymas“ (Rogozina, 2010, p. 2), o kvalifikacijos tobulinimas – „neformalusis švietimas ir savišvieta, kuriais siekiama įgyti, plėtoti profesinei veiklai reikalingas kompetencijas“ (Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai, 2007). Kaip teigiama Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012), kvalifikacijos tobulinimo

samprata grindžiama įsivertinimo, geriausios praktikos, motyvacijos ir subsidiarumo principais. Pedagogas turi ne tik suprasti, kas jo veikloje yra tobulintina, turėti motyvacijos tobulėti, bet kartu su švietimo įstaiga pasirinkti profesinio tobulinimo/-si sritis ir formas. Pagal kvalifikacijos tobulinimo/-si būdus skiriamos penkios kompetencijų įgijimo formos: individualus tobulinimas/-is, kolegialus dalijimasis patirtimi, specializuoti renginiai, akademinis, viešoji nedarbinė veikla (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012). Visas šias penkias kategorijas sudaro subkategorijos: individualus tobulinimas/-is: projektinė veikla, stažuotė, pedagoginės veiklos tyrimas, edukacinė išvyka, publikacijos ir kita; kolegialus dalijimasis patirtimi: metodinė diena, mokyklų partnerystės tinklai, konsultavimas, atviroji pamoka/ veikla, pedagoginių idėjų mugė ir kita; specializuoti renginiai: praktikumas, seminarai, kursai, paskaitos, konferencijos ir kita; akademinis kompetencijų įgijimo būdas: aukštesnės pakopos formalios studijos įvairiomis formomis ir būdais, pavyzdžiui: nuotoliniu ir auditoriniu būdu; viešoji nedarbinė veikla: visuomeninė, kultūrinė, meninė raiška, įskaitant veiklą demokratiniuose valdymo organuose, nevyriausybiniuose organizacijose, socialinėse akcijose ir programose, dalyvavimą meno kolektyvuose, kūrybinius projektus ir kitur (Dačiulytė ir kt., 2012). Kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikia įvairūs tiekėjai: regioniniai švietimo centrai, aukštosios mokyklos, kitos mokyklos bei kiti paslaugų teikėjai, valstybės ir savivaldybių biudžetinės įstaigos, kiti juridiniai ir fiziniai asmenys, registravusieji individualią veiklą ar dirbantis pagal verslo liudijimą (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012).

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas tiesiogiai susijęs su karjeros etapais. Kai siekiama pereiti iš vienos karjeros stadijos į kitą, yra privaloma atestacija, kitu atveju ji neprivaloma. Atestacija - „pripažinimas, kad įvertintas objektas atitinka nustatytus kriterijus“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2006, 2011, 2 str., 1 d.). Atestacijos tikslai yra skatinti pedagogą tobulinti savo kvalifikaciją, sudaryti jam sąlygas siekti karjeros, įgyti jo kompetenciją ir praktinę veiklą atitinkančią kvalifikacinę kategoriją, taip pat skatinti jį materialiai, didinti atsakomybę už ugdymo rezultatus ir profesinį tobulėjimą (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymo dėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatų patvirtinimo, 2008). Nuo 2008 metų atestacijos tvarka pasikeitė pedagogų naudai.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakyme dėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatų patvirtinimo dokumente (2008), išskiriamos keturios mokytojų kvalifikacinės kategorijos: mokytojo, vyresniojo mokytojo, mokytojo metodininko ir mokytojo eksperto. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakyme dėl kvalifikacinių kategorijų klasifikatoriaus patvirtinimo (2008) nurodomos būtent auklėtojos kvalifikacinės kategorijos.

Išnagrinėjus minėtuosius dokumentus matoma, kad esminio skirtumo tarp sąvokų mokytojas ir auklėtojas, kvalifikaciniame kontekste nėra, kadangi žodis auklėtojas, daugelyje šaltinių/ dokumentų vartojamas sinonimiškai mokytojas - pedagogas. Norint susieti Lietuvos kvalifikacijų sandaras su Europos šalių kvalifikacinėmis sandaromis ir siekiant jas suvienodinti, naujesnėse programose sutinkama nauja sąvoka - *pedagogas emeritas* arba *nusipelnęs pedagogas*, tačiau nereikėtų suklysti, tai nėra kvalifikacinė kategorija (Dačiulytė ir kt., 2013). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012) teigiama, kad sąvoka kvalifikacija derintina su žodžiais tobulinama ir reikalaujama: kvalifikaciją reikia nuolatos tobulinti, tai pedagogo pareiga (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012), taip pat pedagogas turi teisę ne mažiau kaip 5 dienas per metus dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011). Kvalifikacijos tobulinimas yra pamatinis pagrindas atestacijai. Šių dviejų procesų struktūra turi bendrumų ir skirtumų (žr. 1.2. paveikslą), tačiau jas galima struktūrizuoti hierarchine forma, kurios apačioje būtų kompetencijų tobulinimas, tada bendrai kvalifikacijos tobulinimas, viso to apiforminimas - atestacija, kaip karjeros etapas (Railienė, Merfeldaitė, 2012). Kadangi negalima nustatyti, kiek iš tikrųjų žinių ir įgūdžių įgavo pedagogas kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, ir kaip nauji įgūdžiai panaudojami praktikoje, atestacija tampa pagrindiniu rodikliu.

Kvalifikacija	Atestacija
<ul style="list-style-type: none"> • Privaloma; • Siekiama žinių; • Įtampos nėra arba ji vos jaučiama • Individualus tobulinimo/-si formų pasirinkimas; • Darbo krūvis ir atlyginimas nekinta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Neprivaloma; • Siekiama žinias įforminti; • Žymus stresas; • Eiga reglamentuota įstatymo; • Atitinkamai didėja darbo krūvis ir atlyginimas.

1.2. pav. Kvalifikacijos ir atestacijos esminiai skirtumai (sudarė darbo autorės, 2016).

Kvalifikacijos tobulinimo ryšys su kokybišku ugdymu. Švietimo kokybės samprata yra kontekstuali ir kintanti. Ji keičiama atsižvelgiant į tam tikru laikotarpiu vyraujančius asmens ir visuomenės poreikius, švietimo misijos sampratą ir keliamus tikslus (Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcija, 2008). Tai atsispindi tyrinėjant praeitį, be kurios nebūtų susiformavusi šiuolaikinė kokybiško ugdymo paradigma. Ikimokyklinės pedagogikos ugdymo tikslų kaitą, galima suskirstyti į tris laikotarpius:

Ikireforminis. Nepriklausomoje Lietuvoje mažų vaikų ugdymas buvo paliktas šeimai, vaikai buvo ugdomi pagal liaudies pedagogikos tradicijas (Gražienė, 1998), tad vienos, kokybiško ugdymo sampratos nebuvo. Ikimokyklinis ugdymas istorinės raidos pradžioje susikūrė kaip pagalbos šeimai sistema (Gražienė, 1998). Vėliau, po sovietinės okupacijos (1940 metais), kardinaliai pasikeitė požiūris į vaikų ugdymą. Šeima, iki tol buvusi pagrindinė ugdytoja, pradeda nušalinti nuo ugdymo, skatinamas ankstyvasis mamų išėjimas į darbo rinką. Darželių darbas ideologizuojamas – tik darželis gali tinkamai parengti vaiką mokyklai. Ikimokyklinio ugdymo tikslas buvo perteikti vaikui akademines žinias. Visas ugdymo turinys paremtas komunistine ideologija. Vyravo akademiškumas ir iš jo kylanti žaidimų stoka, visuotinumas – visas ugdymas visiems vienodas, ir to įtakoje, unikalumas, išskirtinumas – netoleruotinas (Sliužinskienė, 2015). Kaip matoma, kokybiško ugdymo samprata tolo nuo tikrųjų vaiko poreikių, interesų ir galimybių. Šiuo laikotarpiu susiformavusi kokybiško ugdymo idėja neatliepė nei vaikų, nei pedagogų norų ir lūkesčių, o tik sustabdė pasaulyje jau vyraujančių kokybiško ugdymo idėjų plitimą Lietuvoje.

Poreforminis. Lietuvai atgavus nepriklausomybę, pradėjo aktyviai plisti pažangios pasaulio ugdymo idėjos ir patirtis. Pirmosiose reformuojamo ikimokyklinio ugdymo programose tikslai orientuoti jau nebe į žinių perteikimą vaikui, bet į jo asmenybės galių ugdymą. Pasak O. Monkevičienės (2009), 1988 m. parengtoje „Lietuvos vaikų ikimokyklinio ugdymo koncepcijoje“ (1991), buvo įtvirtintas visai švietimo reformai aktualus humanistinė pedagogika grindžiamas požiūris į žmogų, į vaiką kaip absoliučią vertybę. Tai atsispindi parengtose ir patvirtintose pirmose nacionalinėse ikimokyklinio ugdymo programose: „Ikimokyklinio ugdymo gairės. Programa tėvams ir pedagogams“ (1993) ir „Vėrinėlis“ (1993). Buvo skatinamas autorių programų rengimas ir taikymas, grįžtama prie tradicinių vertybių: šeima vėl aktyviai įtraukiama į ugdymą/-si, pedagogai „pereina“ prie humanistinio demokratiško darbo stiliaus, akcentuojamas vaiko fizinės sveikatos stiprinimas, fizinį, socialinių, emocinių ir intelektualinių, pažintinių poreikių tenkinimas, vaiko prigimtinių galių plėtra, vaikas tampa ugdymosi subjektas, o ne objektas (Monkevičienė, 2009). Į ugdymą imta žiūrėti kaip į vientisą, permanentinį ir nedalomą procesą (Numgaudis, 1999). Suaugusiųjų dalyvavimas vaiko gyvenime tapo įrankiu nukreiptu į vaiko prigimtinių poreikių tenkinimą. Svarbiausias ugdymo aspektas - socialinis ir kultūrinis, grindžiami humaniškumu, individualumu, vieningumu (Ikimokyklinio ugdymo gairės: programa tėvams ir pedagogams, 1993; Monkevičienė, 2008). Šiuo laikotarpiu išryškėja nauja kokybiško ugdymo struktūra - ugdymas puoselėja vaiko interesų įvairovę, jo poreikius, asmenybės plėtojimąsi ir socializaciją, vyrauja ugdymo diferencijavimas, individualizavimas, vaikas ugdomas veikla, atradimais, tyrinėjimais, turinys orientuotas į vaiko kompetencijų ugdymą/-si.

Dabartis. 2005 metais parengus „Ikimokyklinio ugdymo programų kriterijų aprašą“, prasidėjo naujas ikimokyklinio ugdymo laikotarpis - ikimokyklinio ugdymo programų rengimo decentralizacijos ir darželių savitumo atskleidimo (Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti, 2006). Kaip teigia O. Monkevičienė (2008), „sukurta atvirojo, nebaigtinio turinio samprata, atitinkanti šiuolaikinės žinių visuomenės iššūkius: sudarant turinį paliekama erdvė vaiko poreikiams, jo patirčiai reikštis (laiduojama teisė rinktis, interpretuoti, kurti); pateikiami orientyrai, ko siekti, vis mažiau reglamentuojant patį turinį; kuriamas konkrečiai įstaigai, vaikams, tėvams atviras galimybių laukas; akcentuojamas numatomo ir įgyvendinto ugdymo/-si turinio santykis“ (Monkevičienė, 2008, p. 71). Metodinėse rekomendacijose ikimokyklinio ugdymo programai rengti (2006) teigiama, kad vaikų ugdymo tikslas – tai siekis plėtoti vaiko asmenybę ir tam reikalingų priemonių numatymas, kurį laiduoja ikimokyklinio ugdymo programa. Yra nusakomos tik galimos ikimokyklinio ugdymo uždavinių formulavimo kryptys. Nuo 2007 metų visos ikimokyklinio ugdymo įstaigos pradeda dirbti pagal individualias programas, o nuo 2014 metų keičiasi vaikų pasiekimų vertinimas, kai nuo kompetencijų pereinama prie vertinimo žingsniais, tačiau nekuriant vienodų standartų visiems, o tik numatant galimų pasiekimų gaires (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2014). Sukurta nauja vertinimo sistema sudaro sąlygas kiekvienam pedagogui suvokti, ką vaikas žino/supranta, kur reikėtų patobulėti pagal vaiko numatomas amžiaus gaires, kitaip tariant, sudaroma galimybė žingsnis po žingsnio modeliuoti ugdymą/-si, ko eigoje, kiekvienam vaikui sudarant sąlygas objektyviai individualizuoti ugdymą, atpažinti jo poreikius, galimybes ir siektinus rezultatus, parinkti natūralius, vaiko prigimtį atitinkančius ugdymo būdus, užtikrinant dermę tarp ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo, taip sudarant orientyrus, leidžiančius tobulinti ir programų kokybę. Kadangi šios gairės skirtos ne tik pedagogams, švietimo pagalbos specialistams, kitiems ugdytojams ir vadovams, bet ir tėvams, tikimasi, kad suaktyvės bendradarbiavimas tarp visų vaiko ugdytojų (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2014).

Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2014) pateikiama nauja kokybiško ikimokyklinio ugdymo samprata: „kokybiškas ikimokyklinis ugdymas – tai turiningas vaiko gyvenimas ikimokyklinio ugdymo grupėje, užtikrinantis gerus vaiko pasiekimus įvairiose ugdymosi srityse ir jo galias atitinkančią optimalią pažangą“ (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2014, p. 6). Platesniąją prasmę, kokybiško ugdymo struktūrą būtų galima apibrėžti taip: kokybiškas ugdymas turi remtis šiuolaikine į vaiką orientuoto ugdymo filosofija, tenkinti prigimtinius, fizinius ir socialinius, pažintinius ir kultūrinius vaiko poreikius, laiduoti ugdymo/-si tęstinumą ir gyvenimo ugdymo įstaigoje gerovę, būti integralus, turi būti taikomos šiuolaikinės ugdymo technologijos, orientuotos į spontaniško ir pedagogo inicijuoto vaiko ugdymo dermę (Monkevičienė ir kt., 2009; Bukmanaitė, 2010; Hughes, 2010; Pranaitytė, Malinauskienė, 2011).

Vienas pagrindinių dabartinių kokybiško ugdymo kriterijų yra nuolatinis pedagogo tobulėjimas, kuris daro įtaką ir kitiems kriterijams, kadangi pedagogas užtikrina psichologiškai ir fiziškai saugią, tikslingą ir kintančią ugdomąją aplinką, tikslingą ir efektyvų ugdymo proceso organizavimą ir įgyvendinimą, bei kitus elementus. R. Pranaitytės ir D. Malinauskienės (2011) atliktas tyrimas parodė, kad patys pedagogai kaip vieną iš svarbiausių kokybiškam vaikų ugdymui turinčių įtakos elementų taip pat nurodė nuolatinį pedagogų tobulėjimą.

Kaip jau minėta, švietimo kokybės suvokimas yra kontekstualus ir kintantis, taip pat pedagogo vaidmuo ir funkcijos keičiasi ir plėtėja. Pavyzdiniame auklėtojo pareigybės aprašyme (2005) išskirtos šios auklėtojo funkcijos ir pareigos: reikiant dalyvauti rengiant individualias vaikų ugdymo/-si programas; planuoti, organizuoti ir įgyvendinti ugdomąjį procesą; sistemingai fiksuoti, vertinti vaikų padarytą pažangą; informuoti tėvus ar globėjus apie vaikų pasiekimus, ugdymo/-si poreikius ar iškilusias problemas; inicijuoti ir/ar dalyvauti bendruose įstaigos renginiuose, projektuose ir kitose veiklose; teikti informaciją, pagal kompetenciją konsultuoti tėvus (globėjus), įstaigoje dirbančius specialistus, tarpusavyje derinti vaikų ugdymą, priežiūrą, globą; organizuojant ir įgyvendinant ugdomąjį procesą grupėje, atsižvelgti į kiekvieno vaiko individualius ugdymosi poreikius ir amžių, įstaigos ikimokyklinio ugdymo programos tikslus ir kita. Kaip matoma, auklėtoja turi atlikti daugybę funkcijų, turėti galias įvairiais klausimais, o tam būtinas nuolatinis tobulinimasis. Ugdymo mokslas, metodai, priemonės ir įvairovė turi pobūdį kisti (Tuomaitė ir kt., 2008), todėl pedagogui lengva tapti neišmanėliu, tai pastebėjo A. Gučas, jau 1994 metais. Jei ikimokyklinio ugdymo pedagogas tobulėja nuosekliai, savo laisva valia ir stengiasi įsisavinti naujas žinias bei bando naudoti jas praktinėje veikloje, šis procesas veda prie kvalifikacijos kėlimo, kitaip tariant vertikalios karjeros – „tradiciškai suvokiamas vertikalusis asmens karjeros kelias užimant vis aukštesnes pozicijas organizacijoje“ (Mokytojo profesinė karjera, 2011, p. 4). Kadangi kvalifikacinių kategorijų įgijimas yra oficialiai įformintas dokumentais (Lietuvos Respublikos reglamentuojamų profesinių kvalifikacijų pripažinimo įstatymas, 2008; Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatų patvirtinimo, 2008; Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašo patvirtinimo, 2014 ir kitais dokumentais), kuriuose pateikiama tvarka ir reikalavimai kvalifikacinei kategorijai įgyti, išanalizavus minėtus dokumentus, galima teigti, kad kuo aukštesnę kvalifikaciją pedagogas turi, tuo jis turi sukaupęs didesnę patirtį, jo kompetencijos yra gilesnės ir ugdymo kokybė turėtų būti geresnė. A. Railienės ir O. Merfeldaitės (2012) nuomone, kvalifikacinė kategorija sietina su teise atlikti specifines veiklas, papildomas funkcijas, kurių atlikimas siejamas su didesniu pripažinimu, turimomis kompetencijomis ir materialiniu atlygiu (Švietimo įstaigų darbuotojų ir kitų įstaigų pedagoginių darbuotojų darbo apmokėjimo tvarkos aprašo patvirtinimo pakeitimas, 2015), taip pat, turėdamas aukštesnę kvalifikaciją, pedagogas gali ramiau jaustis dėl savo ateities, nes pagal Lietuvos Respublikos darbo kodekso (2002) 135 straipsnį, kai mažinamas darbuotojų skaičius, aukštesnę kvalifikaciją turintis pedagogas turi pirmumo teisę likti darbo vietoje. Išnagrinėjus Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymą dėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatų patvirtinimo (2008) galima teigti, kad pedagogo funkcijos plėtėja ir gilėja, priklausomai nuo kvalifikacinės kategorijos, o išvardintos specifinės/papildomos veiklos turi reikšmės kokybiškam ugdymui tiesiogine prasme (rengti, organizuoti, kurti ugdymo/-si situacijas, projektus, mokymo/-si strategijas ir pan.) ir netiesiogine (dalyvauti metodinėje veikloje, skleisti savo gerąją pedagoginio darbo patirtį ir kita). Pasak A. Gučo (1994), pedagogas ilgai nekeliantis savo kvalifikacijos daro atžangą, pamiršta turėtas žinias, jam darosi vis sunkiau prisitaikyti prie nuolat kintančių sąlygų, to eigoje, toks pedagogas pradeda jaustis nesaugus, jaučia nerimą/ stresą, kuris įtakoja asmeninę laimę (Pikūnas, Palujauskienė, 2000) ir sudaro sąlygas nekokybiškam ugdymui. Tokiu būdu, kvalifikacijos kėlimas ir naujų kategorijų siekimas, sudaro prielaidas pasitenkinti profesinėje srityje (pripažinimas, įvertinimas, darbo užmokesčio pakilimas, gilesnės teorinės žinios (įgaunamos siekiant įgyti kvalifikacinę kategoriją) ir praktiškas jų taikymas (pastebimas atestacijos metu), sukuria sąlygas pedagogui lengviau išspręsti problemas kylančias ugdymo/-si proceso metu, palengvina ugdymo/-si organizavimą,

leidžia pasiekti geresnių rezultatų, jaustis ramiau, nes jis atitinka besikeičiančius darbo vietų, darbo reikalavimus (Tuomaitė, 2008). Kvalifikacinė kategorija gali apytiksliai nurodyti ne tik pareigas ir atsakomybę, bet ir darbo stažą – patirtį, gebėjimus ir kitą (žr. 1.1. paveikslą), kas leidžia daryti prielaidą, kad pedagogas turintis aukštesnę kvalifikacinę kategoriją, turi sukaupęs didesnę patirtį, jo kompetencijos yra platesnės ir jis gali suteikti ikimokyklinio amžiaus vaikams kokybiškesnį ugdymą.

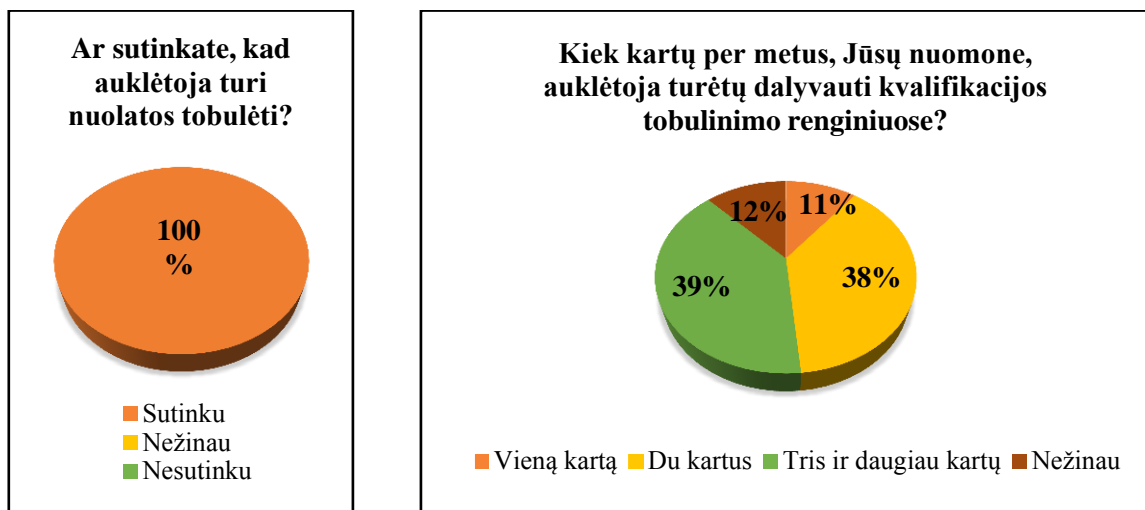
Apibendrinant galima teigti, kad ikimokyklinės įstaigos auklėtojos kvalifikacinė kategorija rodo formaliai pripažįstamą išsilavinimą ir profesionalumo lygį, kokybiškai įgyvendinant ikimokyklinio ugdymo programą. Kuo aukštesnė pedagogo kvalifikacija, tuo jis turi atlikti daugiau pareigų ir funkcijų, jo žinios ir patirtis yra gilesnės, taip pat, turėdamas aukštesnę kvalifikacinę kategoriją pedagogas gali ramiau jaustis dėl savo ateities, o visa tai turi įtakos ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo/-si kokybei. Nors išlieka rizika, kad pedagogas įgijęs norimą kvalifikacinę kategoriją gali „užmigti ant laurų“ (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio“ projekto pristatymas, 2011), taip pat, reikėtų atsižvelgti į tai, kad pedagogas gali tobulėti, daryti karjerą, toje pačioje atestacinėje kategorijoje, nesiekdamas aukštesnės kvalifikacinės kategorijos – horizontali karjera (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio“ projekto pristatymas, 2011).

2. Tyrimo metodika ir organizavimas.

2016 metų kovo mėnesį Kauno kolegijos Justino Vienožinskio menų fakulteto Ikimokyklinio ugdymo katedros baziniuose darželiuose, įsikūrusiuose Kauno miesto Dainavos mikrorajone, buvo atliktas empirinis tyrimas. Mikrorajonas pasirinktas patogiosios imties metodu. Tyrime dalyvavo penkios ikimokyklinio ugdymo įstaigos. Tyrimo tikslas – išsiaiškinti ar pedagogų kvalifikacinė kategorija turi įtakos ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo/-si kokybei. Pasirinktas kiekybinis tyrimo metodas – anketinė apklausa (raštu). Klausimyne tėvams buvo pateikti 9 klausimai, iš jų: 5 uždarieji klausimai, 1 atvirasis klausimas, 3 pusiau uždarieji klausimai, kai respondentai galėjo pasinaudojus galimybe „įrašyti“ įrašyti savo alternatyvą. Klausimyne pedagogams buvo pateikta 13 klausimų: 4 uždarieji klausimai, 2 atvirieji klausimai ir 7 pusiau uždarieji klausimai, su galimybe įrašyti savo atsakymą. Apklausa raštu buvo pateikta 3-5 m. amžiaus vaikus auginantiems ir į darželį leidžiantiems tėvams ir tokio amžiaus vaikus ugdantiems pedagogams, įskaitant ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus, jeigu jie yra ugde ikimokyklinio amžiaus vaikus. Iš viso buvo išdalinta 100 anketų tėvams – grįžo 76. Pedagogams išdalinta 71 anketa, iš kurių grįžo 70.

3. Tyrimo rezultatai.

3.1. Tėvų atsakymai. Tyrimu siekta sužinoti, ar tėvai pritaria pedagogo nuolatinio tobulėjimo svarbai.

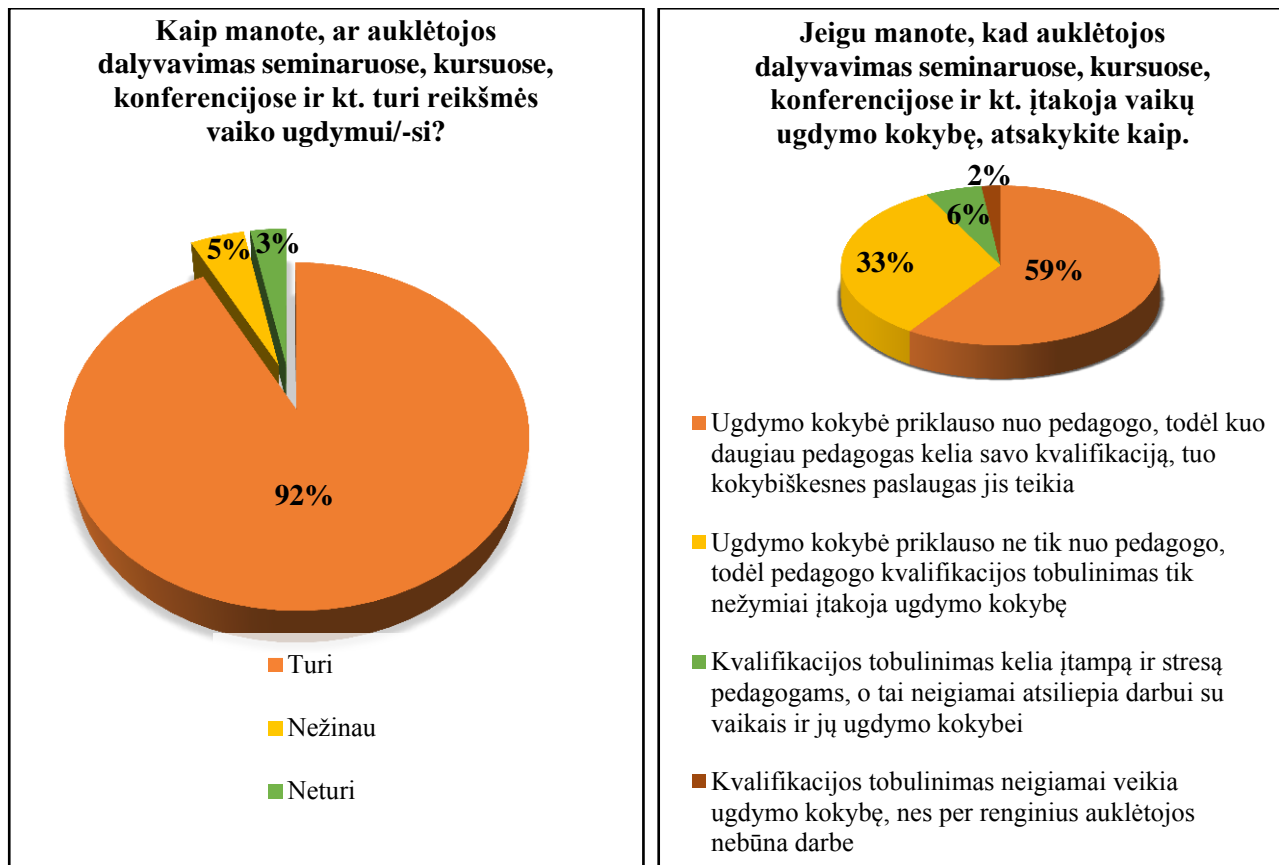


3.1.1. pav. Auklėtojos tobulėjimo svarba ir dažnumas.

Kaip matyti 3.1. paveiksluose visi tyrime dalyvavę tėvai sutinka, kad auklėtoja turi nuolatos tobulėti, tačiau nuomonės, dėl to, kiek kartų per metus auklėtoja turėtų tobulėti dalyvaudama įvairiuose seminaruose, kursuose ir kituose renginiuose išsiskiria (žr. 2.3.1.4. paveikslą). Tarp respondentų pateiktų atsakymų, dominuoja nuomonės, kad auklėtoja turėtų dalyvauti įvairiuose kvalifikacijos tobulinimo renginiuose du kartus metuose (38%) bei tris ir daugiau kartų per metus (39%). Mažiausia dalis tėvų (11%) mano, kad pedagogui užtenka vieno karto. 12% tėvų teigė nežinantys, keliuose renginiuose per metus turėtų dalyvauti ir taip kvalifikaciją kelti jų vaikų auklėtoja.

Galima teigti, kad visi tėvai pritaria pedagogo nuolatinio tobulėjimo svarbai. Daugumos jų manymu, kvalifikacijos kėlimo renginiuose pedagogas turėtų dalyvauti nuo dviejų/ trijų kartų per metus.

Klausimais „Kaip manote, ar auklėtojos dalyvavimas seminaruose, kursuose, konferencijose ir kitur turi reikšmės vaiko ugdymui/-si? ir „Jeigu manote, kad auklėtojos dalyvavimas seminaruose, kursuose, konferencijose ir kitur įtakoja vaikų ugdymo kokybę, atsakykite kaip“ (žr. 3.2 paveikslą) norėta išsiaiškinti respondentų nuomonę apie auklėtojos dalyvavimo kvalifikacijos tobulinimo renginiuose reikšmę vaiko ugdymui/-si.



3.1.2. pav. Dalyvavimo kvalifikacijos tobulinimo renginiuose reikšmė vaiko ugdymui/-si.

Išanalizavus gautus atsakymus išsiaiškinta, kad 92% tyrimo dalyvių mano, kad auklėtojos dalyvavimas kvalifikacijos tobulinimo renginiuose turi įtakos vaikų ugdymui/-si, 5% nežino ar dalyvavimas kvalifikacijos tobulinimo renginiuose duoda naudos vaikų ugdymui/-si, 3% mano, kad dalyvavimas kvalifikacijos tobulinimo renginiuose neturi įtakos vaikų ugdymui/-si. Paklausus kaip, respondentų nuomone, kvalifikacijos tobulinimas įtakoja vaikų ugdymo kokybę, iš 92% respondentų atsakiusių į prieš tai minėtąjį klausimą „a“ – „turi“, galima pateikti tokią atsakymų amplitudę: daugiausiai apklaustųjų (59%) mano, kad ugdymo kokybė priklauso nuo pedagogo, todėl kuo daugiau pedagogas kelia savo kvalifikaciją, tuo kokybiškesnes paslaugas jis teikia, 33% mano, kad ugdymo kokybė priklauso ne tik nuo pedagogo, todėl pedagogo kvalifikacijos tobulinimas tik nežymiai įtakoja ugdymo kokybę, 6% galvoja, kad kvalifikacijos tobulinimas kelia įtampą ir stresą pedagogams, o tai kaip tik neigiamai atsiliepia darbui su vaikais ir jų ugdymo kokybei, 2% mano, kad kvalifikacijos tobulinimas neigiamai veikia ugdymo kokybę, nes per renginius auklėtojos nebūna darbe (žr. 3.2. paveikslą).

Tyrimo metu tėvų prašyta išvardyti svarbiausius, jų nuomone, vaiko ugdymo/-si kokybę lemiančius dalykus.

3.1.1. lentelė

Svarbiausi dalykai lemiantys kokybišką ugdymą/-si (lentelė sudaryta darbo autorių, 2016)

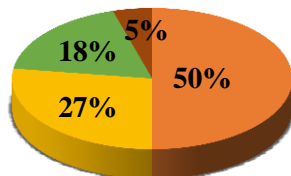
Auklėtojos asmeninės/ profesinės savybės	Ugdymo kriterijai/ savybės
Meilė vaikams	Individualumo atskleidimas
Humaniškumas	Humaniškumas
Komunikabilumas	Gausi įvairovė metodų

Kūrybiškumas	Įvairovė veiklų ir priemonių
Tinkamas išsilavinimas	Šiuolaikiškumas
Nuolatinis praktinių įgūdžių lavinimas	Bendradarbiavimas
Tolerancija	Kūrybiškumas
Kantrybė	Atitinkantis vaiko poreikius ir gerovę
Nuoširdumas	Geras grupės mikroklimatas
Atsidavimas darbui	Grįžtamasis ryšys
Sąžiningumas	Universalumas
Išradingumas	Orientacija į vaiką
Imlumas	Drausmingumas
Vaiko psichologijos žinių išmanymas	Vaiko rašymo, skaitymo ir matematinių įgūdžių ugdymas
Supratingumas	Lankstumas
Originalumas	
Nuolatinis tobulėjimas	
Rūpestingumas	
Pagarba	

Gauti duomenys parodė, kad tėvų atsakymai yra labai įvairūs, tačiau kiekviename atsakyme buvo paminėta, kad kokybišką ugdymą/-si lemia viena ar keletas auklėtojos asmeninių/ profesinių savybių, taip pat grupės aplinka, kurioje turėtų būti daug įvairių priemonių ir gera atmosfera. Be viso to, kaip kokybiško ugdymo kriterijų tėvai nurodo vaiko rašymo, skaitymo bei matematinių įgūdžių ugdymą (žr. 3.1. lentelę).

Tyrimu aiškintasi ir tėvų nuomonė apie auklėtojos darbo kokybės vertinimo dažnumą.

Dažniausiai auklėtojų darbo kokybė vertinama tik siekiant auklėtojai įgyti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją. Kaip manote, ar užtenka tik tuo metu vertinti auklėtojos darbo kokybę?



■ Manau, kad užtenka vertinti tik tada, kai auklėtoja siekia įgyti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją

■ Norėčiau, kad auklėtojų darbo kokybė būtų tikrinama kasmet

■ Norėčiau, kad auklėtojų darbo kokybė būtų tikrinama ir tada, kai auklėtoja sugrįžta po motinystės atostogų arba po ligos, kuri tęsiasi ilgiau negu 5 mėnesius

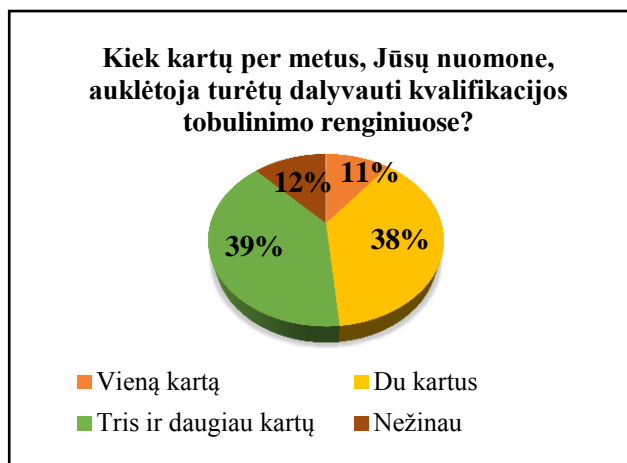
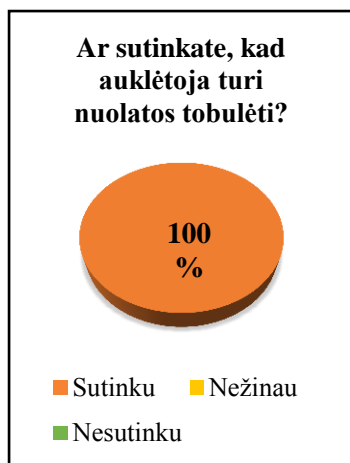
■ Kita

3.1.3. pav. Auklėtojos darbo kokybės tikrinimas.

Iš 3.3. paveikslo matyti, kad pusė tyrime dalyvavusių tėvų (50%) mano, jog auklėtojos darbo kokybę užtenka tikrinti tik tada, kai ji siekia įgyti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją. 27% tyrimo dalyvių norėtų, kad auklėtojų darbo kokybė būtų tikrinama kasmet. 18 % pageidautų, kad auklėtojų darbo kokybė būtų tikrinama ir tada, kai auklėtoja sugrįžta po motinystės atostogų arba po ligos, kuri tęsiasi ilgiau negu 5 mėnesius. 5% respondentų pasirinkusių atsakymą „Kita“ pateikė tokius variantus: „ar reikia tikrinti auklėtojų darbo kokybę turėtų spręsti vadovas, stebėdamas jos veiklą“; „vadovas turėtų visą tai inicijuoti“; „auklėtojų darbo kokybė turėtų būti tikrinama kas 2-3 metai“; „būtina turėtų būti tikrinama po motinystės atostogų“.

3.2. Pedagogų atsakymai.

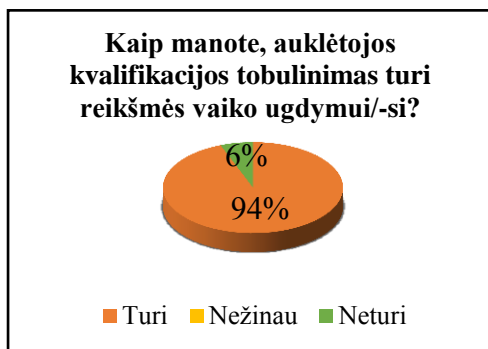
Auklėtojų teirautasi, ar jų nuomone, pedagogui svarbu nuolat tobulėti ir kiek kartų per paskutiniuosius metus auklėtojos dalyvavimo kvalifikacijos tobulinimo renginiuose.



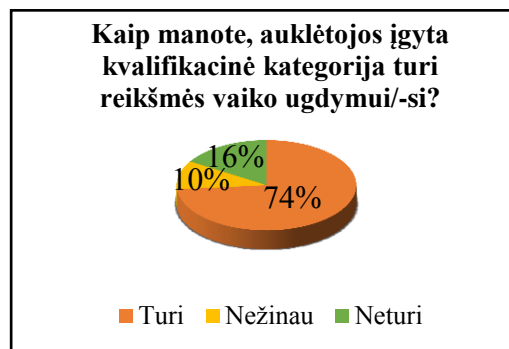
3.2.1. pav. Pedagogų nuolatinio tobulėjimo svarba ir dažnumas.

Kaip matyti, visi pedagogai 100% sutiko, kad jų specialybės žmonėms būtinas nuolatinis tobulėjimas ir per paskutiniuosius mokslo metus didžioji dalis pedagogų kėlė kvalifikaciją, dalyvaujant kvalifikacijos kėlimo renginiuose nuo 3 iki 5 kartų (72%), 18% - du kartus, 6% - vieną kartą. 4% apklaustųjų pasirinko atsakymą „Kita“ ir įrašė: „nedalyvavau“ (3%) ir „dalyvavau 5 ir daugiau kartų“ (1%). (žr. 3.2.1. paveikslą).

Tyrimu norėta išsiaiškinti auklėtojų nuomonę apie tai, ar kokybiškam vaiko ugdymui/-si turi įtakos pedagogo tobulinimasis ir įgyta kvalifikacinė kategorija.



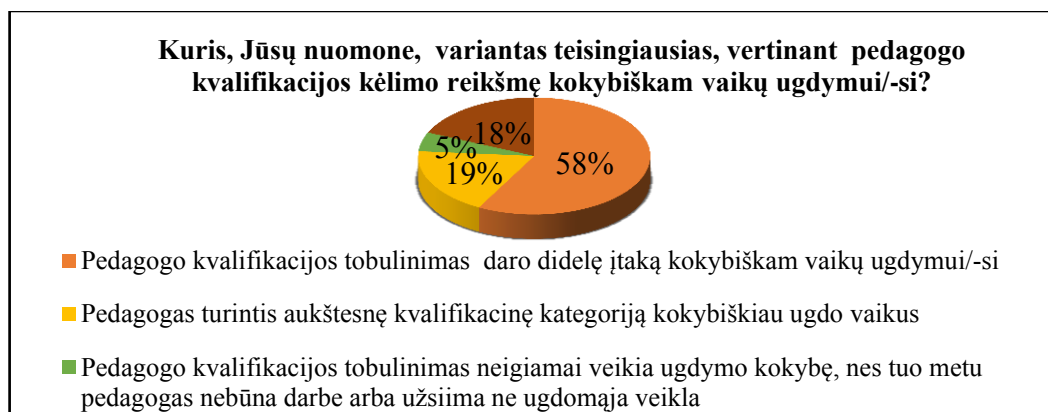
3.2.2. pav. Kvalifikacijos tobulinimo reikšmė vaikų ugdymui/-si.



3.2.3. pav. Kvalifikacinės kategorijos reikšmė vaikų ugdymui/-si.

Kaip matyti iš 3.2.2. paveikslo, tik 6% pedagogų mano, kad kvalifikacijos tobulinimas neturi reikšmės vaiko ugdymui/-si, o likę 94% yra įsitikinę, kad kvalifikacijos tobulinimas susijęs su vaikų ugdymo/-si kokybe. Auklėtojos įgyta kvalifikacinė kategorija, daugumos pedagogų teigimu, taip pat turi reikšmės vaiko ugdymui/-si (74%). Tik 10% tyrimo dalyvių galvojo, kad kvalifikacija nelemia vaiko ugdymo/-si kokybės. 16% neturėjo tikslios nuomonės šiuo klausimu (žr. 3.2.3. paveikslą).

Pedagogų buvo paprašyta įvertinti kvalifikacijos kėlimo reikšmę.



3.2.4. pav. Kvalifikacijos kėlimo reikšmės vertinimas.

Vertindami kvalifikacijos kėlimo ir įgytos kvalifikacinės kategorijos santykį kokybiško ugdymo/-si aspektu (žr. 3.2.4. paveikslą), pedagogai buvo linkę manyti, kad didesnę įtaką vaikų ugdymui/-si daro kvalifikacijos tobulinimas (58%) negu aukštesnė kvalifikacinė kategorija (19%). 5% manė, kad kvalifikacijos tobulinimas neigiamai veikia ugdymo kokybę, nes tuo metu pedagogas nebūna darbe arba užsiima ne ugdomąja veikla, o likę 18% pedagogų galvojo, kad tarp pateiktų atsakymų nėra teisingo argumento, nes: „visi pedagogai turi savo stiprias puses ir dažnai nukrypsta link jų, pvz. meninės veiklos, o to neišmoksi nei seminarų metu, nei keldamas kvalifikaciją“; „teoriškai turėtų būti a ir b atsakymai teisingi („a. Pedagogo kvalifikacijos tobulinimas daro didelę įtaką kokybiškam vaikų ugdymui/-si“; „b. Pedagogas turintis aukštesnę kvalifikacinę kategoriją kokybiškiau ugdo vaikus“), bet praktiškai būna, kad ir neturintis aukštos kvalifikacinės kategorijos pedagogas gali labai kokybiškai ugdyti vaikus“; „labai svarbu pedagoginis pašaukimas ir pačio pedagogo asmenybė“; „nėra tikslaus atsakymo, nes nėra visada aišku ar pedagogas teorines žinias panaudoja praktikoje“; „nemanau, kad jei pedagogas nekelia kvalifikacijos jis dirba prasčiau“; „dažnai dalyvaujant kvalifikacijos tobulinimo renginiuose nieko naujo nesužinoma, nes kartojama ta pati informacija“.

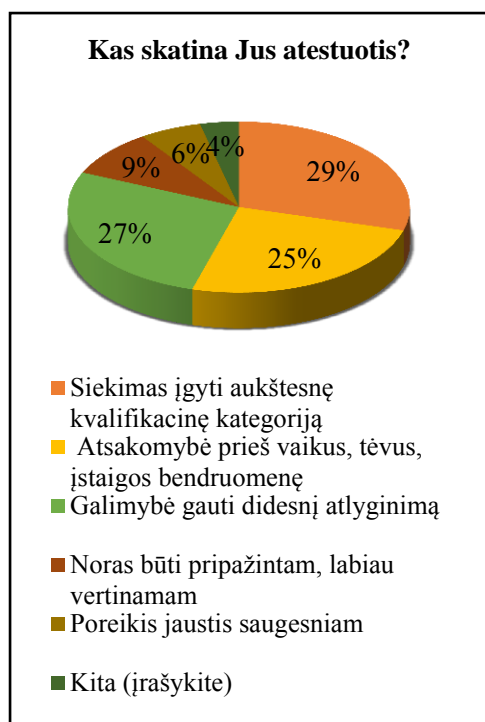
Paprastus pedagogų užrašyti situaciją, kurios metu pastebėjo, kad auklėtojos kvalifikacinė kategorija siejasi (nesisieja) su vaikų ugdymo/-si kokybe, tyrimo dalyvių atsakymai pasiskirstė įvairiai, tačiau praktikoje dažniau pastebima, jog aukštesnę kvalifikacinę kategoriją turintis pedagogas kokybiškiau ugdo vaikus (žr. 3.2.1. lentelę).

3.2.1. lentelė

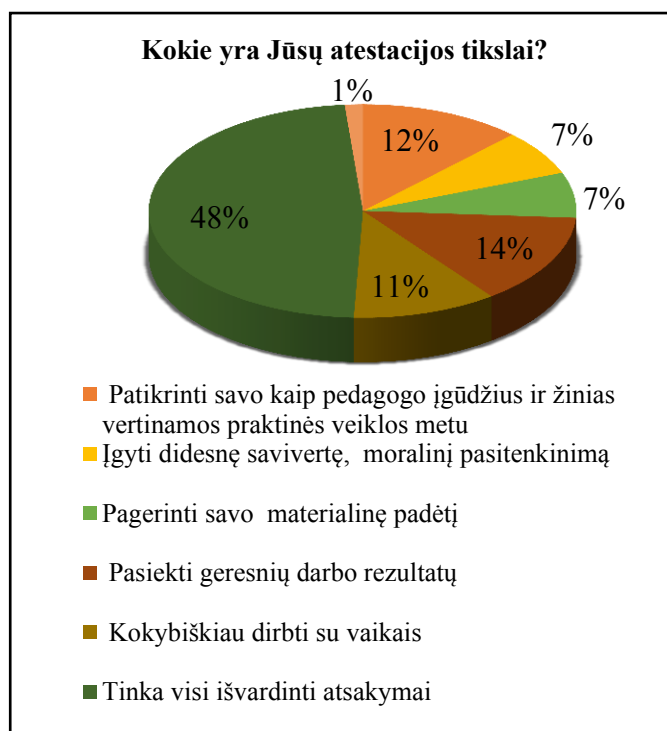
Auklėtojos kvalifikacinės kategorijos ryšis su ugdymo/-si kokybe (lentelė sudaryta darbo autorių, 2016)

Pastebėta, kad kvalifikacinė kategorija siejasi su ugdymo/-si kokybe:	Pastebėta, kad kvalifikacinė kategorija nesisieja su ugdymo/-s kokybe:
Klausant seminarus	Vyresnioji auklėtoja įgijus norimą kvalifikacinę kategoriją visiškai nustojo domėtis naujovėmis, dalyvauti kursuose ar pan.
Kuriant bendrus projektus, renginius ar veiklas	Auklėtoja su aukštesne kvalifikacine kategorija nori tik atbūti savo darbo valandas ir išeiti, o auklėtoja su žemesne kvalifikacine kategorija atlieka savo darbą išradingiau
Gerosios patirties dalijimosi metu	Kai kurie vyresniojo amžiaus pedagogai (netoli pensijos) visai neprisideda prie vaikų ugdymo/-si kokybės tobulinimo
Stebint atviras veiklas	Kolegės turinčios vyresniosios auklėtojos kvalifikacinę kategoriją ir metodininkės dirba tiek pat
Klausiant patarimo dėl ugdymo/-si	Auklėtoja įgijus aukštesnę kvalifikacinę kategoriją pradėjo dirbti dėl reikalingų pažymų, o ne norėdama suteikti žinių ir reikalingų įgūdžių vaikams
Auklėtoja su aukštesne kvalifikacine kategorija sugalvoja daugiau ugdymo metodų	
Aukštesnę kvalifikacinę kategoriją turintis pedagogas daugiau laiko skiria individualiam darbui su vaikais	
Norint įgyti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją pedagogas taiko daugiau metodų, daugiau dėmesio skiria vaikų ugdymo kokybei, turiniui	
Aukštesnę kvalifikacinę kategoriją turintis pedagogas daugiau laiko skiria individualiam darbui su vaikais	
Aukštesnę kvalifikacinę kategoriją turintis pedagogas turi daugiau patirties, sprendžiant vaikų konfliktus, pritaikant ugdymo veiklas vaikams pagal amžių	

Auklėtojų teirautasi, kokie yra jų atestacijos motyvai ir tikslai.



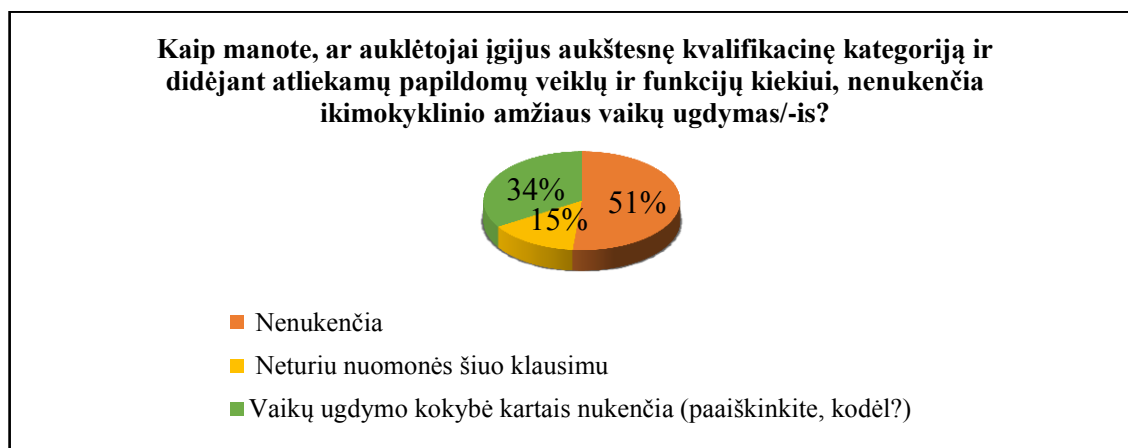
3.2.5. pav. Atestacijos motyvai.



3.2.6. pav. Atestacijos tikslai.

Iš 3.2.5. paveikslą matyti, kad dominuojantys pedagogų atestacijos motyvai yra siekis įgyti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją (29%), atsakomybė prieš vaikus, tėvus, įstaigos bendruomenę (25%), galimybė gauti didesnę atlyginimą (27%). 9% - noras būti pripažintam, labiau vertinamam, 6% - poreikis jaustis saugesniam. 4% respondentų pasirinkusių atsakymą „Kita“ pateikė tokius atsakymus: „siekis būti novatorišku pedagogu, domėjimasis naujovėmis“; „siekimas įgyti daugiau žinių, tobulėti, noras patikrinti save“; „galimybė drąsiau reikšti savo nuomonę“; „įstaigos vadovas nori, kad auklėtojos atestuotųsi“. Išanalizavus pateiktus tyrimo dalyvių atsakymus dėl atestacijos tikslų, paaiškėjo, kad net 48% pedagogų teigia, kad jų atestacijos tikslai: patikrinti savo kaip pedagogo įgūdžius ir žinias vertinamos praktinės veiklos metu, įgyti didesnę savivertę, moralinį pasitenkinimą, pagerinti savo materialinę padėtį, pasiekti geresnių darbo rezultatų, kokybiškiau dirbti su vaikais. Likę 52% pasiskirstė taip: patikrinti savo kaip pedagogo įgūdžius ir žinias vertinamos praktinės veiklos metu (12%), įgyti didesnę savivertę, moralinį pasitenkinimą (7%), pagerinti savo materialinę padėtį (7%), pasiekti geresnių darbo rezultatų (14%), kokybiškiau dirbti su vaikais (11%), „Kita“ – nes privaloma (1%) (žr. 3.2.6. paveikslą).

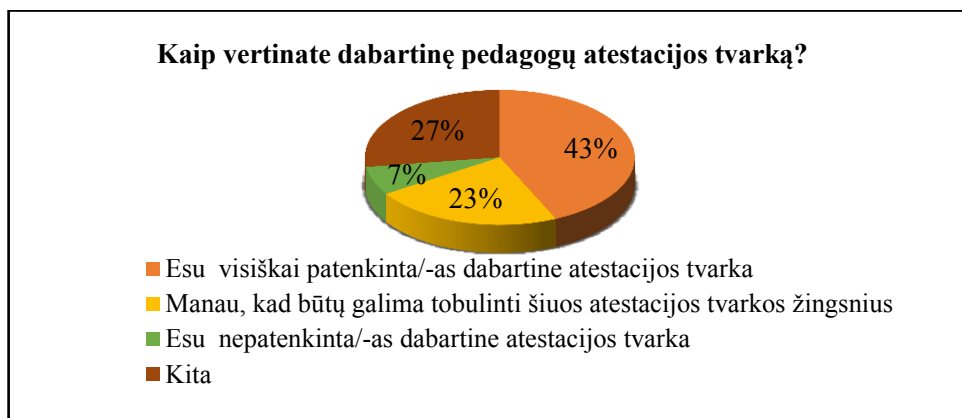
Tyrimu norėta išsiaiškinti auklėtojų nuomonę apie tai, ar auklėtojai įgijus aukštesnę kvalifikacinę kategoriją ir padidėjus papildomų veiklų ir funkcijų kiekiui, nenukenčia ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo/-si kokybė.



3.2.7. pav. Aukštesnės kvalifikacijos ir papildomų veiklų įtaka ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymui/-si.

Vos daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių pedagogų (51%) mano, kad auklėtojai įgijus aukštesnę kvalifikacinę kategoriją ir didėjant atliekamų papildomų veiklų ir funkcijų kiekiui, ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymas/-is nenukenčia. 34% tyrimo dalyvių mano, kad nukenčia, nes: „atsiranda daug papildomų darbų, dokumentacijos, dėl kurių gali atsirasti papildomas jaudulys“; „visur skubama, norima suspėti, sudalyvauti“; „kartais tenka vaikus palikti tik su auklėtojos padėjėja, kad visur spėti“; „vaikams ugdyti skirtas laikas kartais praleidžiamas prie dokumentacijos, bet nėra kitaip galimybės visko suspėti“; „dažniausiai nukenčia ne vaikas/ vaikai, o auklėtojos asmeninis laikas“. 15% respondentų neturi nuomonės šiuo klausimu.

Auklėtojų teirautasi, kokia yra jų nuomonė dėl dabartinės atestacijos tvarkos.



3.2.8. pav. Atestacijos vertinimas.

Šiuo klausimu buvo siekiama išsiaiškinti pedagogų nuomonę apie atestacijos tvarką. Pedagogai galėjo pasirinkti jiems tinkamą atsakymą, tačiau prie bet kurio atsakymo, turėjo argumentuoti kodėl jį pasirinko.

- Pasirinkę atsakymą „Esu visiškai patenkinta/-as dabartine atestacijos tvarka“ (43%) argumentuoja, kad yra patenkinti, nes: „yra pakankamai skirta laiko pasiruošti dokumentacijai“; „kiekvienas pedagogas gali atestuotis“; „KPKC organizuoja daug ir įvairių seminarų“; „nes pedagogas labiau vertinamas ir stebimas įstaigoje, aptariamais vertinimo rodikliai, viskas vyksta aiškiai“; „pedagogas gali pats pasirinkti ar nori atestuotis ar ne“; „yra sudaryta laisvė pasirinkti reikiamus kursus prieš atestaciją“; „kiekvienais metais yra peržiūrimas ugdomosios veiklos įsivertinimas ir atestacinės komisijos kuriojančio vadovo pateikiami siūlymai ir išvados“; „aiškiai išdėstyta informacija kaip reikia pasiruošti atestacijai ir kokie reikalavimai“; „atestacijos reikalavimai yra realūs ir nekelia streso“; „pedagogai ir patys gali įsivertinti savo darbą“; „esu patenkinta, nes seniai atestavausi“.
- Pasirinkę atsakymą „Manau, kad būtų galima tobulinti šiuos atestacijos tvarkos žingsnius“ (23%) nurodo, kad reikėtų: „mažinti dokumentacijos kiekį, stebėtojų skaičių“; „pasistengti, kad kai ateina stebėti pedagogo veiklos, tai būtų ne parodomoji veikla, o natūrali, kasdieninė veikla“; „galėtų žmonėms baigusiems kolegijas iškart būti suteikta auklėtojos kvalifikacinė kategorija“; „galėtų užtekti pedagogo veiklos įrodymų (kompetencijos aplanko) ir aptarimo įstaigos metodinės tarybos posėdyje“; „galėtų būti tikrinami pedagogų IT sugebėjimai, supaprastinti kai kurie žingsniai ilgai dirbantiems pedagogams“; „jauniems pedagogams turėtų nereikėti išklausti papildomų kursų, jeigu jie juos išklausė studijų metu“.
- Pasirinkę atsakymą „Esu nepatenkinta/-as dabartine atestacijos tvarka“ (7%) nurodo, kad jie nepatekinti: dideliu kiekiu dokumentacijos ir skirtingais kriterijais įvairiose įstaigose.
- Pasirinkę atsakymą „Kita“ (27%) argumentuoja, kad: „atestacija turėtų būti nereikalinga, o kvalifikacinė kategorija didėti pedagogui nuolat tobulėjant ir su metais“; „turėtų po atestacijos būti orus atlyginimas, o pati atestacija kiekvieno pedagogo garbės reikalas, o ne papildomų pinigų pridėjimas“; „didžiausi vertintojai yra įstaigos bendruomenė, o ne kiti pašaliniai asmenys, atvykę trumpam laikui“; „pedagogų kvalifikacijos kėlimas neturėtų būti taip smarkiai ribojamas išdirbto laiko trukme, nes pasitaiko, kad pedagogas turintis tik auklėtojos kvalifikacinę kategoriją dirba geriau už metodininką“; „seniai atestavausi ir nežinau kokia dabar tvarka“; „nesidomiu tuo, nes nežadu atestuotis“; „su atestacijos tvarka nesu susipažinusi, kadangi esu dar neatestuota“; „atestacija yra nereikalinga ir nuo jos nepriklauso ugdymo kokybė“.

Taigi, kaip matyti, didžioji dalis pedagogų nėra patenkinti dabartine atestacijos tvarka (ir) arba mato, kas galėtų būti tobulintina. Kaip didžiausią ir vieną iš pagrindinių šios procedūros minusų respondentai

įvardina didelį dokumentacijos kiekį. Taip pat išryškėjo įdomus faktas, kad kai kurie tyrimo dalyviai galvoja, kad baigus pedagogines studijas kolegijoje yra iš karto negaunama auklėtojos kvalifikacinė kategorija.

Išvados

1. Ikimokyklinės įstaigos auklėtojos kvalifikacinė kategorija rodo formaliai pripažįstamą išsilavinimą ir profesionalumo lygį, kokybiškai įgyvendinant ikimokyklinio ugdymo programą. Kuo aukštesnė pedagogo kvalifikacija, tuo jis turi atlikti daugiau pareigų ir funkcijų, jo patirtis yra didesnė, kompetencijos, žinios platesnės ir gilesnės, tai yra įtvirtinta ir patikrinta atestacijos metu, kas leidžia daryti prielaidą, kad pedagogas turintis aukštesnę kvalifikacinę kategoriją gali suteikti ikimokyklinio amžiaus vaikams kokybiškesnį ugdymą/-si, taikant įvairius ugdymo metodus, diferencijuojant, individualizuojant ir įgyvendinat visas kokybiško ugdymo/-si grandis.
2. Apibendrinant atlikto tyrimo rezultatus, galima teigti:
 - didžiąjai daliai tėvų yra svarbus auklėtojos išsilavinimas, bet ne įgyta kvalifikacinė kategorija;
 - dauguma tėvų kokybišką ugdymą sieja su auklėtojos asmeninėmis/ profesinėmis savybėmis, tačiau kaip dar vieną kokybiško ugdymo kriterijų/ požymį nurodo vaiko rašymo, skaitymo bei matematinių įgūdžių ugdymą;
 - visi tėvai ir pedagogai sutinka, kad auklėtoja turi nuolatos tobulėti;
 - pedagogai pastebi, kad aukštesnę kvalifikacinę kategoriją turintis pedagogas kokybiškiau ugdo vaikus ir tai atsiskleidžia stebint jo veiklas, klausiant patarimo, dalijantis gerąja patirtimi;
 - pedagogai mano, kad tiek dalyvavimas kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, tiek įgyta aukštesnė kvalifikacinė kategorija turi reikšmės vaikų ugdymui/-si, tačiau ugdymo kokybę sąlygoja ne įgytas dokumentas, o pats procesas – pedagogo tobulinimasis;
 - pusės tyrime dalyvavusių pedagogų teigimu, auklėtojai įgijus aukštesnę kvalifikacinę kategoriją ir didėjant atliekamų papildomų veiklų ir funkcijų kiekiui, ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymas/-is nenukenčia, kita pusė teigia priešingai;
 - didžioji dalis pedagogų nėra patenkinti dabartine atestacijos tvarka, kaip didžiausią ir vieną iš pagrindinių šios procedūros minusų įvardina didelį dokumentacijos kiekį;
 - tyrimo metu išryškėjo ribotos pedagogų/vadovų žinios apie Kauno kolegijos absolventams suteikiamą pedagoginę kvalifikaciją: kai kurie pedagogai tvirtino, kad baigus pedagogines studijas kolegijoje nesuteikiama auklėtojos kvalifikacinė kategorija.

Literatūra

1. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. 2006 m. birželio 13. Nr. I-1489 [interaktyvus], [žiūrėta 2015-09-20]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=279441&p_query=&p_tr2=.
2. Lietuvos Respublikos darbo kodekso patvirtinimo, įsigaliojimo ir įgyvendinimo įstatymas. 2002 m. birželio 4 d. Nr. IX-926 Vilnius. *Valstybės žinios*, 2002-06-26, Nr. 64-2569.
3. Lietuvos Respublikos reglamentuojamų profesinių kvalifikacijų pripažinimo įstatymas. 2008 m. balandžio 3 d., Nr. X-1478. *Valstybės žinios*, 2008, Nr. 47-1747.
4. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. 2011 m. kovo 31 d., Nr. XI-1281. *Valstybės žinios*, 2011, Nr. 38-1804.
5. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašo patvirtinimo. 2014 m. rugpjūčio 29 d. Nr. V-774 1489 [interaktyvus], [žiūrėta 2015-09-22]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/tobulinimas/dokumentai/V-774-KR.docx>.
6. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos tvirtinimo. 2012 m. gegužės 30 d. Nr. V-899 1489. *Valstybės žinios*, 2012-06-01, Nr. 62-3152.
7. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatų patvirtinimo. 2008 m. lapkričio 24 d. Nr. ISAK-3216. *Valstybės žinios*, 2008, Nr. 142-5669.
8. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl kvalifikacinių kategorijų klasifikatoriaus patvirtinimo. 2008 m. spalio 28 d. Nr. ISAK-2889 [interaktyvus], [žiūrėta 2015-09-19]. Prieiga per internetą: http://www.itc.smm.lt/?page_id=861.
9. Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo ministras įsakymas dėl švietimo ir mokslo ministro 2013 m. Gruodžio 19 d. Įsakymo Nr. V-1254 „dėl švietimo įstaigų darbuotojų ir kitų įstaigų pedagoginių darbuotojų darbo apmokėjimo tvarkos aprašo patvirtinimo“ pakeitimo. 2015 m. birželio 17 d. Nr. V- 635 [interaktyvus], [žiūrėta 2015-09-19]. Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/%C4%AEsakymas%202015-06-17%20NR%20%20V-635.pdf>.
10. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijos patvirtinimo. 2008 m. lapkričio 24 d. Nr. ISAK-3219. *Valstybės žinios*, 2008, Nr. 138-5461.

11. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl pavyzdinio auklėtojo pareigybės aprašymo patvirtinimo. 2005 m. lapkričio 11 d. Nr. ISAK-2249. *Valstybės žinios*, 2005-11-19, Nr. 137-4952.
12. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatų patvirtinimo. 2007 m. kovo 29 d. Nr. ISAK-556. *Valstybės žinios*, 2007-04-05, Nr. 39-1462.
13. Aidas, U., Brazienė, R., Žukauskas, M. (2014). *Inovatyvių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų tyrimo ataskaita* [interaktyvus], [žiūrėta 2015-09-19]. Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/rezultatai/Inovatyviu_pedagogu_kvalifikacijos_tobulinimo_formu_tyrimas.pdf
14. Barnett, W. S. (2003). *Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications*. NIEER Preschool Policy Matters [interaktyvus], [žiūrėta 2015-12-02] Issue 2. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480818.pdf>.
15. Bortkevičienė, V., Monkevičienė, O. (1993). *Vėrinėlis : Vaikų darželių programa*. Vilnius: Leidybos centras.
16. Bukmanaitė, A. (2010). *Kokybiškas ikimokyklinis ir priešmokyklinis ugdymas: įvairūs požiūriai į kokybę* [interaktyvus], [žiūrėta 2015-10-20]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/projektai/pletra/KonFerenCija/1%20darbo%20grupe/1gr.2.%20Audrone%20Bukmanaitė.pdf>
17. Čiužas, R. (2013). *Mokytojo kompetencijų nuolatinė kaita*. Mokslo darbų apžvalga : Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Vilnius: Edukologija.
18. Dačiulytė R., Dromantienė, L., Indrašienė, I., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R., Railienė, A. (2013). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo Lietuvoje būklė ir plėtros galimybės : Mokslo studija*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
19. Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R., Railienė, A. (2012). Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“. *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis* [interaktyvus], [žiūrėta 2015-10-06]. Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienos/modelis/PKT_modelis.pdf
20. Gatautis, R., Gurskienė, O., Tūtlys, V. (2008). *Aiškina masis kvalifikacijų sistemos terminų žodynas*. Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos [interaktyvus], [žiūrėta 2015-09-20]. Prieiga per internetą: <http://terminai.vlkk.lt/pls/tb/tb.search>.
21. Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
22. Gražienė, V. (1998). *Lietuvos vaikų darželio pedagogikos bruožai iki 1940 m.* Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
23. Gražienė, V., Rimkienė, M. (1993). *Ikimokyklinio ugdymo gairės: programa pedagogams ir tėvams*. Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija. Pedagogikos institutas. Vilnius : Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerijos Leidybos centras.
24. Gučas, A. (1994). *Vaikų darželio pedagogika (2-as leid.)*. ed.). Kaunas: Šviesa.
25. Hake, B. (1997). *Nuolatinis mokymasis vėlyvajame modernizme: besikeičiančios visuomenės, organizacijų ir individo prieštaraivimai*. Nuolatinis mokymasis besikeičiančioje visuomenėje: prielaidos ir prieštaraivimai: straipsnių rinkinys. Kaunas :Vytauto Didžioji universitetas, 57-66.
26. Hughes, J. N. (2010). *Identifying Quality in Preschool Education: Progress and Challenge*. School Psychology Review [interaktyvus], [žiūrėta 2015-12-02] 39 (1), 48. Prieiga duomenų bazėje EBSCO Publishing: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=deaceec-7b78-4959-a0c1-34738a676466%40sessionnmgr4003&vid=1&hid=4114>.
27. Jovaiša L. (2011). *Pedagogikos propedeutika*. Šauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
28. Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradmenys : Studijų knyga (4-asis patais. ir papild. leid. ed.)*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla
29. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
30. Kaulakienė, A. (2013). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Alma littera.
31. Lukošūnienė, V., Barkauskaitė, M. (2013). *Mokymosi mokyti kompetencija: suaugusiųjų požiūris*. Pedagogika, 110(2).
32. *Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti* (2006). Vilnius : Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
33. Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Juozaitienė, D. (2008). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. Pedagogika, 89 (1), 29-44.
34. *Mokytojo profesinė karjera* (2011). Iš pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio projektų pristatymo: konferencijos pranešimo medžiaga [interaktyvus], [žiūrėta 2015-10-02]. Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/pranesimai/7_Mokytojo%20profesi ne%20karjera.pdf
35. Monkevičienė, O. (2008). *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos*. Pedagogika, 91(3), 66-72.
36. Monkevičienė, O. (2009). *Lietuvos švietimo reforma: ikimokyklinio ugdymo turinio ir pedagoginių technologijų kaita 1988–2008 m.* Mokytojų ugdymas, 12(1), 104-120.
37. Monkevičienė, O., Banevičiūtė, B., Bujanauskienė, V., Galkienė, A., Gevorgianienė, V., Glebuvienė, Vitolda S., Jonilienė, M., Karkockienė, D., Kazragytė, V., Mauragienė, V., Mazolevskienė, A., Motiejūnienė, E., Valantinas,

- A., Sičiūnienė, V., Stankevičienė, K., Ustilaitė, S. (2014). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras [interaktyvus], [žiūrėta 2015-10-25]. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/ikimok_pasiekimu_aprasas.pdf.
38. Monkevičienė, O., Glebuviene, S., Stankevičienė, K., Jonilienė, M., Montvilaitė, S., Mazolevskienė, A. (2009). *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo kokybės analizė ataskaita* [interaktyvus], [žiūrėta 2015-10-05]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/projektai/pletra/Tyrimai/VPU%20tyrimo%20ataskaita/Ikimokyklinio,%20priesmokyklinio%20ugdymo%20turinio%20ir%20jo%20%20igyvendinimo%20kokybes%20analize%20Tyrimo%20ataskaita%202009%2011%2005.pdf>
 39. Norvaišienė, L. (2010). *Ikimokyklinių įstaigų pedagogų karjerą įtakančių veiksnių vertinimas*. Ekonomikos Ir Vadybos Aktualijos [interaktyvus], [žiūrėta 2015-10-05]. 582-592. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LD0001:J.04~2010~1367173647215/DS.002.0.01.ARTIC>
 40. Numgaudis D. (1999). *Ikimokyklinis ugdymas besikeičiančioje visuomenėje*. Lietuvos vaikų darželis: praeitis ir dabartis: jubiliejinės konferencijos medžiaga. Vilnius: Vilnius : Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos leidybos centras, 9-14.
 41. Pikūnas, J., Palujanskienė, A. (2000). *Asmenybės vystymasis : Kelias į savęs atradimą* (2-asis patais. ir papild. leid. ed.). Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
 42. Pranaitytė, R. Malinauskienė D. (2011). *Pedagogų nuomonė apie kokybišką vaikų ugdymą sąlygojančius veiksnius ikimokyklinėse įstaigose*. Jaunųjų Mokslininkų Darbai, 3(32), 54-61.
 43. Pukelis, K., Smetona, A. (2014). *Studijų kokybės terminų žodynas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
 44. Railienė, A., Merfeldaitė, O. (2012). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo analizė: pedagogų karjeros proceso metmenys*. Socialinis darbas, 11(2), 367-378.
 45. Ramonienė, M., Brazauskienė, J., Burneikaitė, N., Daugmaudytė, E., Kontutytė, E., Priušauskienė, J. (2012). *Lingvodidaktikos terminų žodynas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
 46. Rogozina J. (2010). *Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas*. Švietimo problemos analizė [interaktyvus], [žiūrėta 2015-10-05]. 5(45), 1-8. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/web/lt/2003_2012_valstybine_svietimo_strategija/sviet_problemos_analizes.
 47. Ruzgienė, A., Petružienė, S. (2005). *Vaikas ir aplinka : Monografija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
 48. Sadunišvili, R., Vorsevičiūtė, J. (2011). Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“. Mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita: III dalis. Jungtinė tyrimų ataskaita [interaktyvus], [žiūrėta 2015-09-30]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt>.
 49. Sliužinskienė, S. (2015). *Bendrieji ikimokyklinių ugdymo įstaigų raidos bruožai 1940-1990 m. Lietuvoje*. Tradicija Ir Dabartis: Mokslo Darbai [interaktyvus], [žiūrėta 2015-09-30] 10, 216-228. Prieiga per internetą: <http://journals.ku.lt/index.php/TD/issue/view/66>.
 50. Stanišauskienė, V. (1997). *Pasirengimas nuolatiniam mokymuisi- prielaida sėkmingai karjerai*. Nuolatinis mokymasis besikeičiančioje visuomenėje: prielaidos ir prieštaravimai: straipsnių rinkinys. Kaunas :Vytauto Didžioji universitetas, 99- 102.
 51. Stankevičienė, K., Bielinienė, I., Zimblienė, B., Gudelevičienė, D., Novicka, A., Bisikirskienė, V. (2009). *Ikimokyklinio ugdymo pedagogo profesijos kompetencijos įsivertinimas*. Pedagogika, 93(1), 62-69.
 52. Stonkus, S. (2002). *Sporto terminų žodynas* (2-asis patais. ir papild. leid. ed.). Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija [interaktyvus], [žiūrėta 2015-09-20]. Prieiga per internetą: <http://terminai.vlkk.lt:10001/pls/tb/tb.result>.
 53. Šeščilienė, I. M. (1997). *Suaugusiųjų mokymosi motyvacijos ypatumai*. Nuolatinis mokymasis besikeičiančioje visuomenėje: prielaidos ir prieštaravimai: straipsnių rinkinys. Kaunas :Vytauto Didžioji universitetas, 40-45.
 54. Tuomaitė, V., Adomaitienė, J., Ališauskienė, R., Burksaitienė, N., Šliogerienė, J. (2008). *Neformaliojo ir savaiminio būdu įgytų žinių ir įgūdžių vertinimas ir pripažinimas universitetinėse studijose: Vadovas*. Vilnius : Baltijos kopija.
 55. Xu, Z., Gulosino, C. (2006). *How Does Teacher Quality Matter? The Effect of Teacher-Parent Partnership on Early Childhood Performance in Public and Private Schools*. Education Economics [interaktyvus], [žiūrėta 2015-12-10] 14(3),345-367. Prieiga duomenų bazėje EBSCO Publishing: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f1ef3280-1813-48a5893c2fdc0a311f5f%40sessionmgr198&vid=1&hid=102>.

THE IMPACT OF TEACHER QUALIFICATION ON THE QUALITY OF PRE-SCHOOL AGED CHILDREN'S EDUCATION

Summary

The study analyses educator's competencies and life-long learning and professional development which is according to V. Stanišauskienė (1997), A. Railienė and O. Merfeldaitė (2012), a cornerstone of successful work and career, especially in the field of education. and this A person who decided to become a teacher assumes the responsibility of continuous development (the Law on education, 2011) and this leads to acquisition of new qualification categories. From the theoretical point of view, the higher is the teacher's qualification, the higher is the quality of education he (she) delivers, but there are uncertainties about how it really works in practice. Review of the scientific literature showed that there are no studies what is the impact of preschool teacher's qualification category on the quality of pre-school aged children's education and parents' attitude towards it. Therefore, this gives a reason to treat this issue as a novelty. As a result, the following concerns have been revealed: what do actually educators think about the influence of

their qualification on the quality of pre-school aged children's teaching/learning? Is it true, that the educators with higher qualification category deliver education of a higher quality? Do parents give a higher priority to the educator's qualification? The objectives of the research: To justify the impact of qualification category on the quality of pre-school aged children's education; to perform an empirical research and to present the findings of the research. With reference to the research findings it was revealed that for the majority of parents the higher priority is educator's professional competencies, education but not a qualification category acquired. All parents and educators agree that educators need to be continually engaged in ongoing professional development. Educators recognize that a teacher with a higher qualification category is able to advocate for quality education for all children and that quality pedagogy is implemented by participating in a variety of personal and professional development opportunities instead of documenting the evidence of the qualification category acquired.

Keywords: teacher qualification, educational quality, cooperation.

SPECIALIOSIOS PEDAGOGINĖS PAGALBOS PRIEINAMUMAS PANEVĖŽIO MIESTO IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOSE

Daiva Ramanauskienė

Panevėžio kolegija, Socialinių mokslų fakultetas

Anotacija. Įsitvirtinus vaikų, turinčių sveikatos sutrikimų ir specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), integracijai į bendros paskirties ugdymo įstaigas, bendruomenėje vis plačiau plintant įtraukiojo ugdymo idėjoms, iš kilo poreikis naujai įvertinti specialiosios pedagoginės pagalbos ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikams paslaugų prieinamumą. Straipsnyje analizuojamas specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumas Panevėžio miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Prasminiai žodžiai: specialieji ugdymosi poreikiai, specialioji pedagoginė pagalba, vaiko pagalbos specialistai.

Išvadas. Ikimokyklinis ir priešmokyklinis amžius – reikšmingas, savitas vaiko gyvenimo periodas, pasižymintis unikalios socialine, kognityvine bei emocine vaiko raiška. Mokslininkai šį laikotarpį išskiria, kaip savaime vertingą, kuris negali būti vertinamas kaip tarpinis, rengiantis būsimam gyvenimui (Juodaitytė, 2011; Neifachas, 2008; ir kt.). Vaikų raidos ypatumų ir jų ugdymosi poreikių pažinimas ir įvertinimas, mokymo individualizavimas ir diferencijavimas, įtraukusis ugdymas, kuris atliepia specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau SUP) turinčių mokinių, jų tėvų ir pedagogų lūkesčius bei inkliuzinės ugdymosi aplinkos kūrimas šiandien yra viena aktualiausių švietimo pagalbos srities specialistų ir specialiojo ugdymo srities mokslinio tyrinėjimo problemų.

Daugelis mokslininkų bando ieškoti atsakymų į laikmečio padiktuotus klausimus – kaip sukurti palankiausias ugdymosi sąlygas vaikams, kurie dėl raidos ypatumų, negalių ar sutrikimų, negali pasiekti numatytų ugdymosi standartų. V. Gudonis, E. Novogrodskienė (2000), A. Ališauskas (2002), S. Ališauskienė (2005), J. Ambrukaitis (2005), J. Ruškus (2002), I. Kaffemanienė (2005), A. Galkienė (2003), kt. yra analizavę ugdymo dalyvių nuostatas ir nuomones SUP turinčių mokinių integracijos bendrojo ugdymo mokyklose klausimais. Remdamiesi vaiko raidos ypatumais I. Kaffemanienė (2005), J. Ruškus, G. Mažeikis (2007), S. Ališauskienė, A. Ališauskas, R. Melienė, O. Šapelytė, L. Miltenienė, D. Gerulaitis (2007) ir kt. apibrėžia SUP vaikų pažinimo, įvertinimo ir tenkinimo teorinius metodologinius aspektus. Pastarojo dešimtmečio mokslininkų darbuose didelis dėmesys skiriamas skirtingų vaiko gebėjimų pažinimui ir naujų ugdymosi galimybių paieškai. A. Ališauskas, S. Ališauskienė, D. Gerulaitis, R. Melienė, L. Miltenienė (2010) atliko SUP asmenų ugdymosi įvairovės tyrimą, R. Geležinienė (2011) akcentavo inkliuzinio ugdymo svarbą bei kartu su L. Vasiliauskiene ir A. Vyšniauskiene (2011) plačiau tyrinėjo ugdymo diferencijavimą, atsižvelgiant į skirtingus vaikų ugdymosi poreikius bei gebėjimus. G. Bužinskas, D. Filipavičienė, S. Matakaitė, I. Šutinienė, T. Tamošiūnas (2006) atliko tyrimą, kuris atskleidė švietimo pagalbos ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikus auginančioms šeimoms poreikį. V. Grinevičienė, A. Szerlag, K. Sziubacka ir kiti (2015) tyrinėjo tėvų lūkesčius vertinant įtraukųjį ugdymą.

Autoriai atkreipia dėmesį į palankių ugdymuisi aplinkų kūrimą, integracijos ir įtraukiojo ugdymo svarbą, mokyklų sistemos lankstumą, siekiant atsižvelgti į mokinių ir jų tėvų poreikių įvairovę. Nors nemažai atlikta tyrimų nagrinėjant specialiosios pedagoginės pagalbos būdus, metodus ir jų taikymą ugdymo praktikoje, tačiau sistemingų mokslinių tyrimų vis dar stokojama, ypač kalbant apie specialiąją pedagoginę pagalbą mokyklose dirbančiose pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas.

Tyrimo aktualumas ir problema. Ikimokyklinio amžiaus (nuo 3 m iki 6–7 m.) SUP vaikai ugdomi ikimokyklinių įstaigų bendrosiose ar specialiosiose grupėse, specialiosiose ikimokyklinio ugdymo ir kitose specialiojo ugdymo įstaigose. Į specialiąsias grupes, priimami SUP turintys vaikai (iki 7 metų), kuriems nustatyti dideli ir labai dideli SUP. Tėvams pageidaujant šie vaikai gali būti ugdomi tiek bendros paskirties, tiek specializuotoje ugdymo įstaigoje. Bendros paskirties ikimokyklinio ugdymo įstaigoje vaikas ugdomas kartu su įprastinės raidos sutrikimų neturinčiais vaikais ir turi gauti būtiną specialistų pagalbą. Deja dažniausiai lopšeliuose-darželiuose, kuriuose ugdomi apie 200 vaikų, iš kurių apie 50-60 yra nustatyti didesni ar mažesni SUP, dirba tik po vieną, geresniu atveju du specialistus, tuo tarpu ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo (toliau IPU) pedagogai, neturintys specialaus pasirengimo ir žinių, ugdymo procese kasdien patiria didelių sunkumų.

Plintant vaikų, turinčių sutrikimų ir specialiųjų ugdymosi poreikių, integracijai į bendros paskirties ugdymo įstaigas ir vis plačiau įsitvirtinant inkliuzijos idėjoms, išskyla poreikis naujai įvertinti specialiąją pedagoginę pagalbą vaikui ir jo šeimai, peržiūrėti kaip ugdymo institucijos yra pasirengusios užtikrinti tokių paslaugų prieinamumą. Nors valstybė rūpinasi specialiųjų poreikių turinčių vaikų teisėmis, garantuoja jiems visapusišką ugdymą, visgi per mažai dėmesio skiria specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumui

ikimokyklinio ugdymo įstaigose, didžiąją ugdymo naštą palikdama įstaigų auklėtojams ir vaikų tėvams. Pasirengimo neturintys pedagogai yra priversti savarankiškai spręsti SUP vaikų ugdymo problemas, o profesionali specialisto pagalba vaikams ir jų tėvams neretai yra sunkiai prieinama. Pagrindinė problema – specialiosios pedagoginės pagalbos specialistų ikimokyklinėse įstaigose trūkumas ir nepakankamas ugdomųjų aplinkų pritaikymas SUP vaikų poreikiams. Tėvai, turėdami galimybę apsispręsti, kur ugdyti savo SUP turintį vaiką – bendros paskirties ar specialiose grupėse, dažniau linkę rinktis integruotą vaikų ugdymą bendros paskirties grupėse. Atsiranda poreikis išsiaiškinti, koks yra specialiosios pedagoginės pagalbos specialistų poreikis bendros paskirties įstaigose. Šiame kontekste formuluojami probleminiai tyrimo klausimai – Kaip tenkinami SUP turinčių vaikų specialieji ugdymosi poreikiai ikimokyklinio ugdymo įstaigose? Kokia yra ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų, IPU pedagogų, specialistų nuomonė apie specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumą bendros paskirties lopšeliuose-darželiuose? Kokios galėtų būti specialiosios pedagoginės pagalbos ikimokyklinio ugdymo įstaigose tobulinimo galimybės?

Specialiosios pedagoginės pagalbos ikimokyklinio amžiaus vaikams teoriniai aspektai. Specialiuosius ugdymosi poreikius galima būtų įvardinti kaip tam tikros pagalbos ir paslaugų reikalingumą, kuris atsiranda todėl, kad ugdymo reikalavimai neatitinka vaiko galimybių. Tokiu atveju, ugdymo procese yra stebimas individo ribotumas, išryškėja specialiosios ar /ir specialiosios pedagoginės pagalbos reikmė. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjai – tarnybų, mokyklų specialieji pedagogai (tiflopedagogai, surdopedagogai) ir logopedai (žr. *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas*, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2011 m. liepos 8 d. įsakymu Nr. V-1228). LR Švietimo įstatyme (2011) yra įteisintas asmenų, turinčių SUP, ugdymas bendrojo ugdymo sistemoje bei apibrėžiama *specialiosios pedagoginės pagalbos paskirtis* – didinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių asmenų ugdymosi veiksmingumą.

Pagalbos planavimo pradžioje SUP turintys ugdytiniai yra vertinami remiantis mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei kriterijais ir įverčiais, kurie pateikiami „Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos apraše“ (2011). SUP nustatomi mokiniams, kurie, remiantis pedagoginio psichologinio įvertinimo išvada, turi teisę gauti pedagoginę, psichologinę, specialiąją pedagoginę, socialinę pedagoginę, specialiąją pagalbą, būti aprūpinami specialiomis mokymo ir techninėmis pagalbos priemonėmis. Nustačius nedidelius, vidutinius, didelius ar labai didelius SUP, planuojama pagalba, sunkesniais atvejais rekomenduojama pritaikyti ugdymo programas, individualizuoti ugdymą. O. Monkevičienės, V. S. Glebuvičienės, M. Jonilienės, S. Montvilaitės ir kt. (2008) atliktas tyrimas parodė, kad pusė ikimokyklinį ugdymą teikiančių įstaigų taiko integruotą SUP poreikių vaikų ugdymą, dešimtadalis ugdymą specialiose grupėse. Tuo tarpu didelių SUP turinčių vaikų tėvai, vaiko ugdymui pasirinkę bendrojo ugdymo įstaigą, tikisi, kad jų vaikas ne tik bus ugdomas kartu su bendraamžiais, bet ir laiku gaus profesionalią specialistų pagalbą. Į bendros paskirties ugdymo įstaigas gali įsitraukti įvairių sutrikimų (intelektų, fizinių, emocinių) turintys vaikai (Adomaitienė, 2003).

Šiuo metu vis plačiau diskutuojant apie *įtraukųjį ugdymą*, ryškėja akivaizdžių pokyčių IPU poreikis. Kaip pažymi V. Grincevičienė, A. Szerlag, K. Dziubacka, V. Targamadžė (2015), įtraukusis ugdymas – tai atsivėrusi erdvė, orientuojanti tiek šeimas, tiek bendrojo ugdymo mokyklas veikti bendrai, darniai ir kūrybingai, nes mūsų visuomenė jau yra pasiekusi raidos tarpsnį, kai švietimo prieinamumas kiekvienam asmeniui tapo realybe. Autorės atkreipia dėmesį, kad Valstybinės švietimo 2013–2022 m. strategijos (LR Seimas 2013) vienas iš tikslų – užtikrinant švietimo prieinamumą ir lygias galimybes, maksimaliai plėtojant vaikų ir jaunimo švietimo aprėptį, suteikti mokiniams, studentams ir jaunimui palankiausias galimybes išskleisti individualius gebėjimus ir tenkinti specialiuosius ugdymosi ir studijų poreikius. Teikti veiksmingą pedagoginę ir psichologinę pagalbą mokiniams, patiriantiems mokymosi sunkumų – švietimo politikams ir strategams bei visiems ugdymo dalyviams nurodo konkrečias nuoseklios veiklos kryptis.

Anot G. H. Meado (1998), žmogaus elgesys socialinėje grupėje yra toks, kad jis sugeba tapti objektu pačiam sau. Tačiau individas tampa objektu sau priimdamas kitų individų požiūrius į jį patį socialinės aplinkos, elgesio ir patyrimo kontekste. Asmens gyvenimas vyksta erdvėje, kurią lemia tam tikros sąlygos. Todėl žmogaus (ypač neįgalaus) gyvenimo kokybė nepriklauso vien nuo savų pastangų: visuomenės požiūris, nuostatos, vyraujančios vertybės apibrėžia neįgalumo situacijoje esančiam asmeniui tam tikrą erdvę, kryptingai jį orientuoja. Įtraukiojo ugdymo sąlygomis ypač svarbi kokybiška pedagoginė sąveika ir pagarba grįsta aplinka tiek šeimoje, tiek mokykloje (Grincevičienė, Szerlag ir kiti, 2015). Šiame kontekste ikimokykliniame ugdyme, dėl nepakankamai humanizuotos aplinkos, vis dar susiduriama su tam tikrais iššūkiais. Įtraukusis ugdymas reikalauja ugdymo įstaigų bendruomenių pasirengimo – aplinkų pritaikymo, ugdymosi priemonių parinkimo, specialistų komandų subūrimo, o svarbiausia – komandinio ugdymo proceso dalyvių darbo, partneriškų santykių. Deja šiandien dar ne visi pedagogai yra kryptingai pasirengę dirbti

įtraukiojo ugdymo sąlygomis. Nors pastaraisiais metais pedagogų žinių spragoms užpildyti dažnai organizuojami teminiai mokymai, bendrųjų grupių IPU pedagogai vis dar menkai išmano darbo su SUP vaikais specifiką. Anot J. Ruškaus (2002), pedagogams reikalinga partnerystės principais bei skirtųjų toleravimo filosofija grįsta nuostata. Esminiai principai – priklausymas bendruomenei, nuolatiniai socialiniai santykiai ir draugystė, šeimos, specialistų ir bendruomenės partnerystė, vienodos ugdymo institucijų struktūros visiems vaikams užtikrinimas, priklausomybės nuo kitų žmonių mažinimas, turi tapti kiekvieno ugdymo dalyvio siekiamybė (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009).

Įtraukiojo ugdymo rezultatas – visi laimi būdami drauge. Tačiau vien galimybės SUP vaikams ugdytis bendros paskirties ugdymo įstaigoje nepakanka. Reikia, kad visi ugdytiniai būtų pagal savo galimybes įtraukti į ugdomąją veiklą, kuri kiekvienam iš jų būtų pritaikyta ir prasminga. Dar viena sėkmingo SUP turinčių vaikų ugdymosi sąlyga – tinkamas pedagogų pasirengimas, prieinama specialistų pagalba tuomet, kai jos reikia.

Tyrimo objektas – specialioji pedagoginė pagalba ikimokyklinio ugdymo įstaigose (prieinamumo kontekstas).

Tikslas – įvertinti specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumą Panevėžio miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose vadovų, pedagogų ir specialistų požiūriu.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti specialiosios pedagoginės pagalbos situaciją Panevėžio miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose prieinamumo aspektu.
2. Atskleisti ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų, pedagogų ir pagalbos vaikui specialistų požiūrį į specialiosios pedagoginės pagalbos reikmę ir prieinamumą.

Metodai: dokumentų analizė, pusiau struktūruota anketinė apklausa, kiekybinė tyrimo duomenų analizė.

Rengiant tyrimą remtasi humanistine asmenybės ugdymo teorija ir igalvinimo teorija.

Humanistinė teorija (C. Rogers, A. H. Maslow) akcentuoja žmogaus laisvę, siekimą aktualizuoti save, ugdyti įgimtus gabumus, atsižvelgiama į principines teorijos nuostatas, kad žmogus yra orientuotas į tikslą, sugeba jo aktyviai siekti ir kai netrukdoma realizuotis vidinei prigimčiai, elgiasi pozityviai. Dirbant su sutrikimų turinčiais asmenimis svarbiau ne gydymas ar diagnostika, bet gilus asmeninis kontaktas tarp dviejų žmonių. Pagrindiniai pagalbos „įrankiai“ yra empatija ir besąlyginis pozityvus dėmesys klientui.

Igalvinimo teorija remiasi asmens vidinių pokyčių skatinimu, asmens ugdymu. Igalinimas, kaip teigia L. C. Johnson (2001, p. 278), – tai strategija, kurios tikslas <...> sumažinti žmogaus bejėgiškumą, skatinti imtis atsakomybės už savo gyvenimą. Tai ne tik žmogaus gebėjimų skatinimas, bet ir motyvavimas, mokymas ir vertės kėlimas.

Tyrimas vykdytas 2015 m. rudens – žiemos laikotarpiu.

Tyrimo imtis ir metodika. Renkant pirminius empirinius duomenis, buvo panaudotas dokumentų analizės metodas. Analizuoti Panevėžio miesto statistikos duomenys, savivaldybės tinklapyje talpinama švietimo tematikos informacija, savivaldybės ataskaitos, strateginiai plėtros planai ir tų duomenų pagrindu išanalizuota Panevėžio miesto ikimokyklinio ugdymo situacija. Tyrimo metu buvo analizuojamos viešojoje erdvėje pateikti įstaigų duomenys (teikiamos paslaugos, įstaigose dirbantys pagalbos vaikui specialistai ir jų veikla), tai yra tokia informacija, kuri skelbiama įstaigų internetiniuose tinklapiuose ir viešai prieinama.

Tyrimas gilinamas taikant kiekybinį metodą. Vykdyta anketinė apklausa apimanti visas Panevėžio mieste veikiančias ikimokyklinio ugdymo įstaigas – iš viso 29 (tai sudaro 100 proc. mieste veikiančių lopšelių-darželių). Respondentai tyrimui atrinkti tikimybinės (kriterinės) patogiosios atrankos būdu (Kardelis, 2002; Rupšienė, 2007). Tiriamieji atstovauja keturias ugdymo proceso dalyvių grupes: tyrime dalyvavo visų tyrime dalyvavusių 29 įstaigų vadovai (direktoriai ar jų pavaduotojai), kurie sudaro N=29 apklausoje dalyvavusių tiriamųjų grupę, kiekvienos įstaigos laisvanoriškai sutikę dalyvauti pedagogai N=125, tose įstaigose dirbantys pagalbos vaikui specialistai N=52. Iš viso tyrimo apklausoje dalyvavo 206 tyrimo dalyviai. Tyrimas apjungė Panevėžio miesto 29 ikimokyklinio ugdymo įstaigas, kurias lanko 4449 vaikai. Dirbančių IPU pedagogų populiacija – 480. Tyrimui taikyta kriterinė patogioji imtis, kai pats tyrėjas nusprendžia, kokius respondentus atsirinkti ir įžvalgos daromos tik apie pasirinktą grupę bei nagrinėjamą reiškinį (Rupšienė, 2007). Visi anketinėje apklausoje dalyvaujantys respondentai (vadovai, pedagogai, pagalbos vaikui specialistai) dirba ikimokyklinio ugdymo sistemoje ir tyrimui atrinkti užtikrinant tipologinį reprezentatyvumą – apimtos įvairių tipų ikimokyklinio ugdymo įstaigos (bendros paskirties, su integruotomis specialiosiomis grupėmis, specialios paskirties). Taikant kriterinę atranką, respondentai atrinkti pagal šiuos kriterijus: turėjo dirbti ikimokyklinio ugdymo įstaigoje; turėjo tiesiogiai dirbti su SUP turinčiais vaikais ar grupėje, kurioje šalia įprastinės raidos vaikų ugdomi ir SUP turintys vaikai.

Tyrimo duomenų analizė. Panevėžys – vienas iš penkių didžiausių Lietuvos miestų, turintis savitą veidą. Kultūros, meno, sporto ir sveikos gyvensenos tradicijų puoselėjimu garsėjančiame mieste, sudarytos

geros sąlygos visapusiškam asmenybės augimui. Nemažas dėmesys Panevėžio mieste skiriamas žmogaus brandinimui: miesto švietimo infrastruktūra neblogai išplėtotą, tankus ikimokyklinio ugdymo įstaigų ir mokyklų tinklas. Mieste veikia 29 ikimokyklinio ugdymo įstaigos (iš jų 28 lopšeliai-darželiai, 1 regos centras), į kurias vaikai patenka atsiradus poreikiui (eilių nėra). Vietų skaičius ikimokyklinio ugdymo įstaigose turi tendenciją augti. Pagal Panevėžio miesto savivaldybės pateiktus duomenis 2015 m. Panevėžio mieste ikimokyklines ugdymo įstaigas lankė 4460 vaikų (2014 m. lankė 4480 vaikų). Mažėjant vaikų skaičiui, imta aktyviau ieškoti priežasčių. Miesto produktyvumas yra palyginti žemas, daugelis stambių pramonės įmonių per pastarąjį penkmetį patyrė bankrotą, atsirado daug nedirbančių žmonių, aktyvėjo emigracija, stebima gyventojų senėjimo tendencija. Optimizuojant ikimokyklinio ugdymo įstaigų tinklą Panevėžio mieste buvo pasirinktas kelių įstaigų apjungimo modelis, naikinant dalį pedagoginio personalo ir specialistų etatų. Taip 2010 m. buvo apjungti keturi darželiai (2009 m. Kastyčio Ramanausko l/d ir l/d „Žvaigždutė“, o 2013 m. l/d „Ramunė“ ir l/d „Ažuoliukas“, dabar l/d „Draugystė“). Po pertvarkų abiejose įstaigose buvo įsteigti ir iki šiol veikia kompleksinės pagalbos kabinetai (*Strateginiai planai 2014-2016 m.*).

Per metus Panevėžio pedagoginė-psichologinė tarnyba (PPT) įvertina per 1000 ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbos bei vystymosi raidą ir apie 200 mokinių, kurie ugdymo įstaigose patiria vienokių ar kitokių ugdymosi sunkumų. Įvertinus vaikų gebėjimus, dažniausiai konstatuojama įvairių pažinimo, kalbos, elgesio ir kitų problemų, negalių, sunkumų ar sutrikimų, kurie būna laikino (pvz., 1-2 m.) ar nuolatinio pobūdžio. PPT specialistai, nustatę SUP vaiko ugdymosi sunkumus, teikia ugdymosi rekomendacijas, o didelius SUP turintiems vaikams rekomenduoja ugdytis specialiosiose grupėse. Tačiau miesto bendros paskirties ikimokyklinio ugdymo įstaigose ugdomi 2-8 didelius SUP turintys vaikai. Nors visiems ikimokyklinio ugdymo įstaigas lankantiems SUP vaikams Panevėžio miesto lopšeliuose-darželiuose yra prieinama logopedo pagalba, tačiau tik nedaugelis jų turi galimybę gauti kitų specialistų – specialiojo pedagogo, socialinio pedagogo, kineziterapeuto, psichologo pagalbą, nes tokių specialistų daugelyje įstaigų nėra. Galima tik apgailestauti, kad miesto savivaldybėje yra menkai plėtojamos nestacionarios specialiosios pedagoginės, psichologinės pagalbos paslaugos vaikams, trūksta kompleksinės pagalbos vaikui kabinetų. Panevėžio visuomenės sveikatos specialistų suvestinės rodo, kad iš profilaktiškai 2015 m. ištirtų ikimokyklinio amžiaus vaikų visiškai sveikų buvo 33 proc. Vyrauja regos sutrikimai, širdies ir kraujagyslių ligos, skeleto-raumenų sistemos sutrikimai. Silpną sveikatą turintiems vaikams neretai nustatomi raidos sutrikimai, išryškėja ugdymosi sunkumai.

Mieste švietimo pagalba didesnių ugdymosi sutrikimų turintiems vaikams teikiama lopšeliuose-darželiuose „Pasaka“, „Ramunė“, „Jūratė“, „Pušynėlis“, „Draugystė“, kuriuose veikia specialios grupės kalbos ir komunikacijos sutrikimų turintiems vaikams. Lopšelyje-darželyje „Vaikystė“ yra specialiosios grupės kompleksinę negalią turintiems, o lopšelyje-darželyje „Riešutėlis“ veikia speciali grupė klausos sutrikimų turintiems vaikams. Specializuotame regos centre „Linelis“ ugdomi vaikai turintys regos ar regėjimo sutrikimų, lopšelyje-darželyje „Pasaka“ veikia specializuota grupė autizmo spektro sutrikimų turintiems vaikams.

Išanalizavus pagalbos vaikui specialistų pasiskirstymą Panevėžio miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir specialiojo ugdymo paslaugų pasiūlą, teikiamų pagalbų sąrašus, tapo įmanoma įvertinti specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumą. Apibendrinti duomenys rodo išryškėjusią tendenciją – specialiąsias grupes turinčios ugdymo įstaigos siūlo įvairesnę pagalbą, kurią teikia specialistų komandos, tuo tarpu bendros paskirties ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirba vos vienas, rečiau du specialistai (žr. 1 pav.).

1 lentelė

Švietimo pagalbos specialistų pasiskirstymas Panevėžio miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose

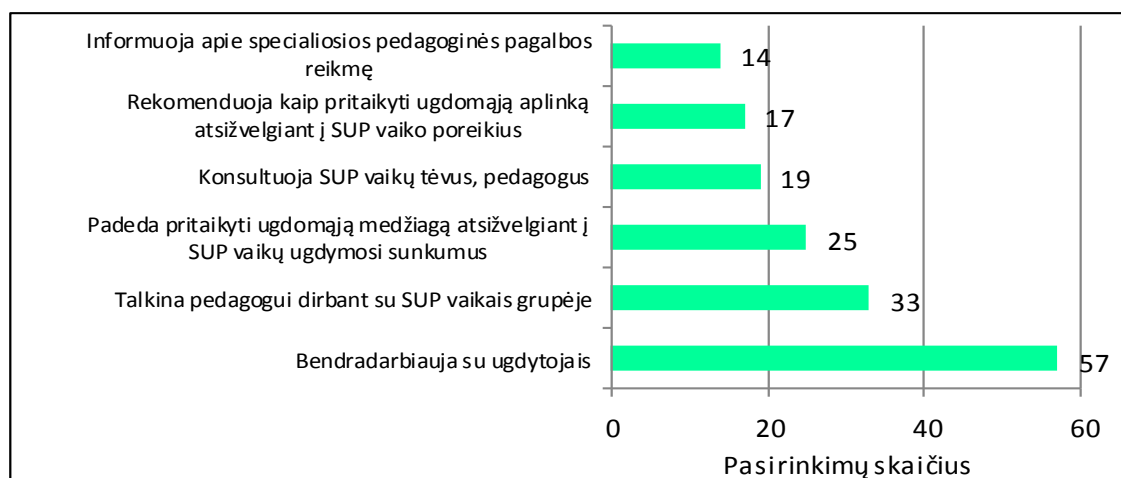
Specialistai	Bendros paskirties ikimokyklinio ugdymo įstaigos	Ikimokyklinio ugdymo įstaigos su specialiomis grupėmis	Iš viso
Logopedas	35	22	57
Surdopedagogas	-	1	1
Tiflopedagogas	-	4	4
Specialusis pedagogas	3	7	10
Socialinis pedagogas	1	-	1
Psichologas	2	4	6
Psichologo asistentas	-	2	2
Judesio korekcijos pedagogas	-	3	3
Kineziterapeutas (masažuotojas)	2	3	5
Mokytojo padėjėjas	-	3	3

Tyrimas atskleidė, kad iš 92 ikimokyklinėse ugdymo įstaigose dirbančių švietimo pagalbos specialistų, didžioji dauguma – 57 yra logopedai, tik 10 specialieji pedagogai, 1 surdopedagogas, 4 tiflopedagogai, 8 psichologai, 5 kineziterapeutai, 3 mokytojo padėjėjai. Bendros paskirties miesto įstaigose be logopedų dirba vos 3 specialieji pedagogai, 1 socialinis pedagogas, 2 psichologai, 2 kineziterapeutai. Vadinasi, daugelyje miesto lopšelių-darželių pilnų pagalbos vaikui specialistų komandų nėra (žr. 1 lentelė).

Galima daryti prielaidą, kad nemažą dalį specialiosios pedagoginės pagalbos specialistų funkcijų įstaigose vykdo logopedai arba grupių auklėtojos, kurios neturi specialaus pasirengimo. Bendros paskirties įstaigose pirminius sprendimus apie specialiosios pedagoginės pagalbos reikmę priima logopedai ir IPU pedagogai, tuo tarpu specialias grupes turinčiose įstaigose švietimo pagalbos bei specialiosios pedagoginės pagalbos specialistai svarbius sprendimus dažniausiai priima kolegialiai. Jei įstaigoje nėra specialistų komandos, neįmanoma teikti kokybiškos kompleksinės pagalbos vaikams, kuriems jos reikia.

Tyrimo metu paprašyta nurodyti sunkumus, kuriuos dirbdami su SUP vaikais patiria IPU pedagogai. Tyrime dalyvavę pedagogai vardina tokius sunkumus: *darbas su SUP vaiku dažniausiai individualus, tada kitiems vaikams trūksta dėmesio; veiklos metu išryškėja tokių vaikų elgesio problemos, trukdo kalbos neišsivystymas; labai trumpai jie išlaiko dėmesį, nesupranta užduočių, tenka daug kartų aiškinti, kartoti; trukdo suvokimo sunkumai, dėmesio sunkumai, valios stoka ir kt.; kartais <...> trūksta žinių kaip elgtis įvairių situacijų metu, kai kyla problemų su vaikais ir su tėvais; ir kt.* Apibendrinus atsakymus išryškėjo darbo su SUP vaikais probleminės sritys: veiklos paskirstymas skirtingų poreikių vaikams, užduočių diferencijavimas, bendravimas ir bendradarbiavimas, grupės valdymas.

Kitas tyrimo klausimas parodė, kad IPU pedagogams yra svarbi specialistų pagalba. Skirtingose įstaigose dirbantys respondentai išreiškė panašų poreikį – specialistų pagalba svarbi bendradarbiaujant su SUP vaikų tėvais, juos motyvuojant įsitraukti į vaiko ugdymo procesą. Pedagogai pažymi, kad specialistai geba geriau paaikškinti programos pritaikymo tikslus, pagrįsti metodų, veiklos būdų pasirinkimo bei turinio atrankos kriterijus, profesionaliau diskutuoja, argumentuotai teikia rekomendacijas. Dalis tiriamųjų išryškino specialisto pagalbos grupėje veiklos metu reikmę, nurodė, kad visada yra naudinga išgirsti specialisto rekomendacijas kaip pritaikyti ugdomąją aplinką SUP vaiko poreikiams (žr. 1 pav.).

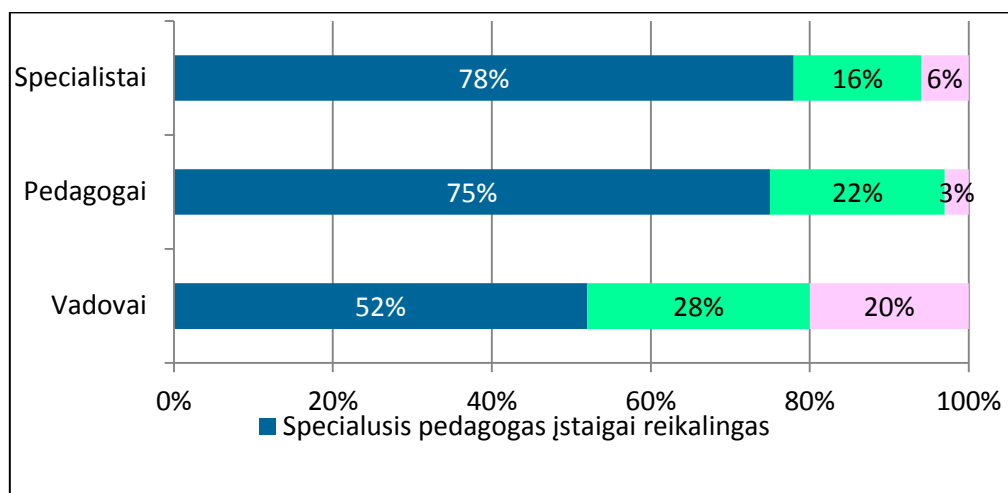


1 pav. Specialiojo pedagogo pagalbos ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogams sritys (*Pedagogų požiūris* N=125).

Apibendrinus galima tvirtinti, kad IPU pedagogai įžvelgia savo darbo su SUP turinčiais vaikais ribas, geba įvardinti sunkumus, gali nurodyti konkrečias sritis, kur reikalinga specialisto pagalba. Nebuvo nė vieno tyrimo dalyvio, kuris būtų suabejojęs specialiojo pedagogo ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje reikme. Visi tyrimo dalyviai buvo paprašyti pareikšti nuomonę apie specialiojo pedagogo poreikį bendros paskirties ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Į vieną iš esmingiausių šio tyrimo klausimų daugiau kaip trys ketvirtadaliai tyrime dalyvavusių specialistų ir pedagogų bei kiek daugiau kaip pusė vadovų atsakė teigiamai (žr. 2 pav.).

Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad tyrime dalyvavę praktinę darbo patirtį ikimokyklinio ugdymo įstaigoje turintys respondentai pripažįsta, jog specialus pedagogas bendros paskirties lopšelyje-darželyje yra iš tiesų reikalingas. Nedidelė dalis abejojančių nurodė savo dvejonių priežastį: *įstaiga neturi pakankamai lėšų, todėl būtų sunku įsteigti naujus specialistų etatus* (tokią priežastį nurodė penktadalis tyrime dalyvavusių

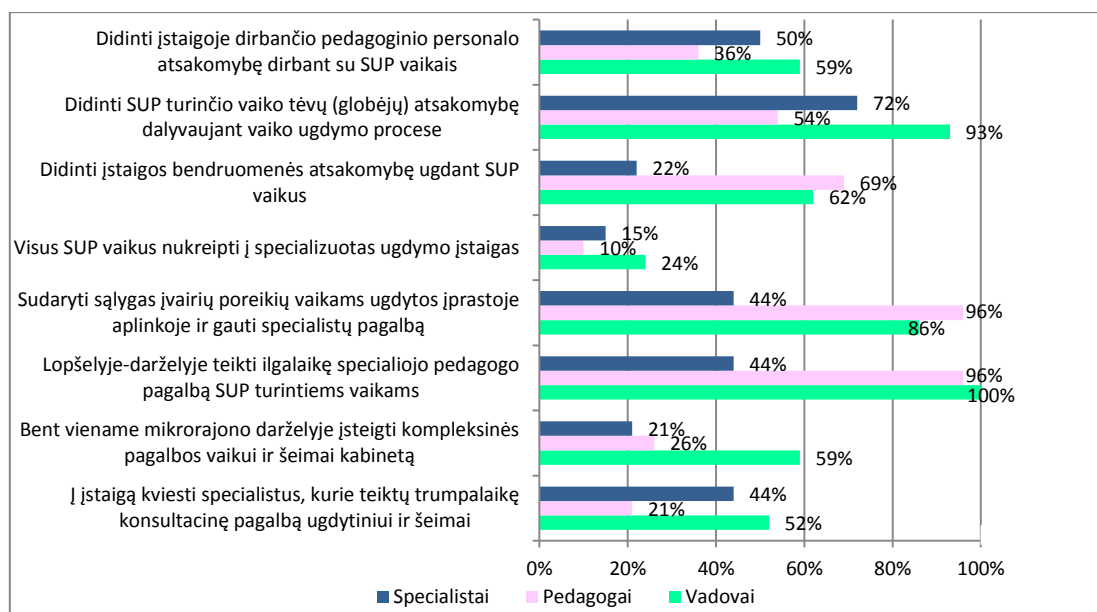
įstaigų vadovų); baiminasi, kad *priimant naują specialistą reikės daugiau taupyti lėšas* (pedagogų nuomonė) ir pan. Tačiau nebuvo nė vieno respondento, kuris teigtų, kad tokio specialisto paslaugų įstaigai nereikia.



2 pav. Respondentų nuomonių apie specialiojo pedagogo poreikį bendros paskirties ikimokyklinio ugdymo įstaigose pasiskirstymas (N=206).

Tęsiant tyrimą respondentai buvo prašomi nurodyti, kas turėtų būti padaryta (pakeista) įstaigoje, kad šiuo metu joje veikianti specialiosios pedagoginės pagalbos (švietimo pagalbos) sistema geriau funkcionuotų. Respondentų grupėms buvo pateikti teiginiai ir prašoma pareikšti savo nuomonę pasirenkant vieną iš 4 variantų – visiškai pritaria, iš dalies pritaria, abejoja ar nepritaria teiginiui (žr. 3 pav.).

Apibendrinus surinktus duomenis tapo įmanoma įvardinti pagalbos vaikui sistemos tobulinimo (įstaigos lygmeniu) prioritetines sritis. Tyrimo dalyvavusių vadovų ir pedagogų nuomonės sutapo nurodant svarbiausius pokyčius: teikti ilgalaikę specialiojo pedagogo pagalbą SUP turintiems vaikams toje įstaigoje, kurią lanko vaikas; sudaryti sąlygas įvairių poreikių vaikams ugdytis įprastoje aplinkoje ir gauti specialistų pagalbą; didinti įstaigos bendruomenės atsakomybę už veiklos rezultatus. Specialistų grupės respondentai išskiria kiek kitas pagalbos sistemos tobulinimo įstaigoje sritis: didinti SUP turinčio vaiko tėvų (globėjų) atsakomybę dalyvaujant vaiko ugdymo procese; didinti ikimokyklinės įstaigos pedagoginio personalo atsakomybę; į įstaigą kvieisti specialistų konsultantų komandą, kurie SUP vaikams teiktų trumpalaikę konsultacinę pagalbą. Akivaizdu, jog dauguma tyrimo dalyvavusių vadovų ir pedagogų pripažįsta, kad SUP vaikui turi būti prieinama specialistų pagalba toje įstaigoje, kurią jis lanko, o visi įstaigos bendruomenės nariai turi bendradarbiauti bei prisiimti atsakomybę už veiklos rezultatus.



3 pav. Įstaigos pagalbos vaikui sistemos tobulinimo veiksniai (N=206).

Lyginant respondentų grupių nuomones matyti, kad specialistai, daugiau nei bet kurie kiti respondentai pripažįsta, kad visiems ugdytojams reikia prisiimti atsakomybę už SUP vaiko pažangos rezultatus. Tačiau jie mažiau nei kitų grupių respondentai linkę pritarti nuomonei, kad bent vienoje mikrorajono ikimokyklinio ugdymo įstaigoje būtų steigiamas kompleksinės pagalbos vaikui kabinetas. Jie norėtų visose įstaigose matyti specialistų komandas. Tuo tarpu absoliuti dauguma tyrime dalyvavusių vadovų ir didelė dalis pedagogų pritaria nuomonei, kad kompleksinės pagalbos kabinetas vienoje mikrorajono įstaigoje bent iš dalies išspręstų specialistų trūkumo problemą.

Tyrimo duomenys rodo, kad pedagogai pageidauja daugiau tikslingų kvalifikacinių renginių, mokymų, pažymi, kad derėtų skatinti didesnę bendradarbiavimą su SUP vaikų tėvais juos įtraukiant į ugdymo planavimo ir vertinimo procesą, siūlo ieškoti galimybių ikimokyklinio ugdymo įstaigoje įdarbinti psichologą, specialųjį pedagogą ir kitus specialistus, norėtų gauti didesnę specialistų konsultacinę pagalbą ir kt. Pedagogai vieningai pripažįsta, kad specialusis pedagogas ir būtų tas asmuo, kuris talkintų ugdymo procese bei būtų šalia sprendžiant įvairias problemines situacijas. Vadovai ir pagalbos vaikui specialistai įsitikinę, kad didesnę dėmesį reikėtų skirti ugdomosios aplinkos (grupių, žaidimų aikštelių ir kt.) pritaikymui atsižvelgiant į SUP vaiko poreikius, specializuoto kabineto, kuriame būtų sukauptos modernios pagalbos vaikui priemonės ir metodinė informacija steigimui ir pan. Didelė dalis abiejų grupių respondentų nurodė, kad reikia šviesti įstaigos pedagogus pasiūlant jiems dalyvauti specializuotose kvalifikacijos tobulinimo programose, siūlo teikti nuotoline specialisto konsultacijas. Pritarimo sulaukė idėja apjungti įstaigą lankančių vaikų tėvus/globėjus į savipagalbos grupes, kuriose jie aptartų rūpimus vaikų ugdymo klausimus, pasidalintų savo patirtimi.

Išvados

1. Vaikų specialieji ugdymosi poreikiai Panevėžio m. bendros paskirties ikimokyklinio ugdymo įstaigose tenkinami tik iš dalies, nes daliai vaikų ilgalaikę pagalbą teikia tik logopedas. Nors miesto dvejose bendros paskirties ir septyniose specialias grupes turinčiose ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirba specialistų komandos, dalis tėvų, net ir sulaukę pedagoginės psichologinės tarnybos specialistų rekomendacijų, didesnius specialiuosius ugdymosi poreikius turinčiam vaikui linkę parinkti integruotą ugdymą bendros paskirties ugdymo įstaigoje, kuri yra arčiau namų. Jei tokioje įstaigose trūksta specialiosios pedagoginės pagalbos specialistų, dalis vaikų iki formalaus mokymosi pradžios negauna būtinos ilgalaikės pagalbos. Bendros paskirties ikimokyklinio ugdymo įstaigose nėra specialiosios pedagoginės pagalbos specialistų komandų, todėl tampa apribotas specialistų bendradarbiavimas užtikrinantis specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymo(si) kokybę. Daugelį specialiosios pedagoginės pagalbos vaikui specialistų funkcijų bendros paskirties ikimokyklinio ugdymo įstaigose atlieka logopedai ir specialaus pasirengimo neturinčios auklėtojos. IPU pedagogams trūksta gilesnių žinių darbui su SUP vaikais, todėl ugdymo procese jie patiria nemažai sunkumų, tuo tarpu logopedas dėl didelio darbo krūvio ir savo veiklos specifikos, negali aprėpti visų specialiosios pedagoginės pagalbos sričių.
2. Specialiosios pedagoginės pagalbos Panevėžio miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose prieinamumui užtikrinti reikalingi tam tikri pokyčiai:
 - ieškoti galimybių (peržiūrint vidinius įstaigos resursus, vykdant struktūrinius pokyčius, projektus ir pan.) steigti naujus specialistų etatus ir sudaryti sąlygas SUP vaikui gauti profesionalią ilgalaikę specialistų komandos pagalbą įprastoje aplinkoje;
 - suburti specialistų komandas, kurios pagal nustatytus poreikius teiktų specialiąją pedagoginę pagalbą vaikams, konsultuotų tėvus ir pedagogus;
 - didinti įstaigos bendruomenės ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvų bendradarbiavimą prisiimant atsakomybę už SUP vaikų ugdymosi procesą ir jo rezultatus;
 - prireikus įstaigose steigti kompleksinės pagalbos kabinetus, kurie aptarnautų ne tik įstaigą lankančius, bet ir nelankančius mikrorajono vaikus, konsultuotų jų tėvus.

Literatūra

1. Adomaitienė, R. (2003). Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo reformos nacionalinės strategijos projektas. Interaktyvus: <http://www.smm.lt/_bukle/Doc/STRATEGIJA-RA.pdf> [žiūrėta 2015-11-29]
2. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskas, A., Ališauskienė, S. ir kiti (2010). *Specialiųjų ugdymosi poreikių asmenų ugdymosi formų įvairovės tyrimas*. Tyrimo ataskaita. Šiaulių universitetas. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras. Interaktyvus: <<https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/ataskaita.pdf>> [žiūrėta 2015-11-29]
4. Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Melienė, R. ir kiti (2007). *Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis*. Tyrimo ataskaita. Švietimo ir mokslo ministerija.

Interaktyvus: http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/SMM_ATASKAITA_pagalbos%20lygis2007.pdf [žiūrėta 2015-12-05]

5. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
6. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Socialinių mokslų kolegija.
7. Bužinskas, G., Filipavičienė, D., Matakaitė, S. ir kiti (2006). *Švietimo pagalba šeimoms, auginančioms ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikus*. Interaktyvus: https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/sviet_pag_Seim_ikimok_priesmok.pdf [žiūrėta 2015-12-05]
8. Galkienė, A. (2003). Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
9. Geležinienė, R. (2011). *Igalinančių edukacinių aplinkų konstravimas skatinant mokinių mokymosi motyvaciją*. Mokymosi motyvaciją skatinantys veiksniai: tarptautinės mokslinės-metodinės-praktinės konferencijos medžiaga. Šiauliai: Liucilijus, p. 8-15
10. Geležinienė, R., Vasiliauskienė, L. ir kiti (2011). *Mokomės kartu*. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
11. Grincevičienė, V., Szerlag, A., Dziubacka, K., Targamadžė, V. (2015). Įtraukusis ugdymas: mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai. *Santalka: Filologija, Edukologija* 23(1), p. 73–80.
12. Gudonis, V., Novogrodskienė E. (2000). Visuomenės požiūris į neįgaliuosius suaugusius ir specialiųjų poreikių vaikus. *Specialusis ugdymas*. Nr. 3, p. 50 – 62.
13. Juodaitytė, A. (2011). Radikalaus pliuralizmo principų raiška į vaiką orientuotame ugdyme. *Pedagogika*, Nr. 101, p. 50-56
14. Johnson, L. C. (2001). *Socialinio darbo praktika: bendrasis požiūris* (vert. iš angl). Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija.
15. Kaffemanienė, I (2005). Pedagoginės sąveikos struktūra ugdant mokymosi negalių turinčius moksleivius bendrojo lavinimo klasėje. *Specialusis ugdymas* Nr. 1, p. 85-101
16. Kardelis K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
17. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. Vilnius: ŠCA, 2011
18. *Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams* (2011). Sud. O. Monkevičienė, V. S. Glebuviene, K. Stančikienė ir kiti. Vilnius, UPC
19. Mead, G. H. (1998). Savimonė (Self). *Sociologija. Mintis ir veiksmas* 2, p. 132–135.
20. Monkevičienė, O., Glebuviene, V. S., Jonilienė, M., Montvilaitė, S., Stankevičienė, K., Mauragienė, V., Tarasonienė, A. L. (2008). Ikimokyklinio ugdymo įvairovė: esama situacija ir visuomenės lūkesčiai. Galutinė tyrimo mokslinė ataskaita. Vykdyta Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu. Interaktyvus: <https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/VPU-atask-paslaug-ivairove.pdf> [žiūrėta 2015-09-29]
21. *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas*. Patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro, sveikatos apsaugos ministro ir socialinės apsaugos ir darbo ministro 2011-07-13 įsakymu Nr. V-1265/V-685/A1-317.
22. Neifachas S. (2008). *Vaikų ugdymas darželyje: dabartis ir ateities perspektyva*. Vilnius: Ciklonas.
23. *Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai / Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra*, 2009
24. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
25. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Monografija. Šiaulių universiteto leidykla.
26. Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). *Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas*. Kritinė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija. Šiaulių universitetas.
27. *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas*. Patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2011-07-08 įsakymu Nr. V-1228

SPECIAL PEDAGOGICAL ASSISTANCE AVAILABILITY IN PANEVĖŽYS CITY PRE-SCHOOL INSTITUTIONS

Summary

With the increase of the number of children, who have health disorders and special educational needs, integration to general-purpose educational institutions and illusory ideas, which increasingly consolidate in society, the need of modern special educational help for pre-school aged children service availability and quality estimation emerged. The article analyzes availability of special pedagogical assistance in Panevėžys city pre-school institutions.

Keywords: special education needs, special pedagogical assistance, children's assistance specialists.

INFORMACINIŲ TECHNOLOGIJŲ PANAUDOJIMAS IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE UGDANT VAIKŲ MENINĘ KOMPETENCIJĄ

Rasa Raimonda Rumšienė

Kauno lopšelis - darželis „Kleivelis“

Jolanta Stūronaitė

Kauno kolegija Justino Vienožinskio menų fakultetas

Justė Žiemytė

Kauno kolegija Justino Vienožinskio menų fakultetas

Anotacija. Straipsnyje aptariamos ikimokyklinio amžiaus vaikų meninės (dailės) kompetencijos ugdymo galimybės informacinių kompiuterinių technologijų pagalba. Analizuojamos įvairios technologinės įrangos taikymo galimybės, meninės veiklos organizavimo metodų, būdų pasirinkimas. Pateikiami atlikto tyrimo rezultatai.

Prasminiai žodžiai: informacinės kompiuterinės technologijos, ugdomoji veikla, meninė kompetencija, vaikų dailė.

Temos aktualumas. Informatikos, informacinių technologijų ugdymo 2014 – 2020 metų strategijos gairėse teigiama, kad informacinių kompiuterinių technologijų (toliau IKT) naudojimas toks pats svarbus kaip ir skaitymas ar rašymas. IKT gebėjimus vaikai įgyja dar iki mokyklos, tad ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikams tai nėra labai sudėtinga. Darželių grupėse atsiranda įranga, kuri dar prieš dešimtmetį būtų sunkiai įsivaizduojama t.y. interaktyvios lentos, kompiuteriai, fotoaparatai, telefonai ir tai daro įtaką visam ugdymo procesui. Informacinės komunikacinės technologijos tampa vis svarbesnės vaikams, nes tai priemonė, keičianti jų kasdieninę veiklą, laisvalaikį.

Besiformuojanti nauja vaiko ugdymo/-si kultūra aktyviai diskutuojama tėvų, pedagogų, edukologų, psichologų (Matonis, 2013; Peciukonienė, 2014; Landsbergienė, 2008 ir kt.). Analizuojamas galimas teigiamas ar neigiamas informacinių kompiuterinių technologijų taikymo vaikų ugdymo/-si procese poveikis, aptariamos šių priemonių pritaikymo galimybės įvairioms kompetencijoms ugdyti/-s.

Meninės kompetencijos (dailė) ugdymas/plėtojimas ikimokykliniame amžiuje sudaro prielaidas kūrybiškai, įvairiapusei asmenybei ugdytis. Ugdymas/-is daile pasiūlo daugybę priemonių, kurios leidžia vaikui atsiskleisti save (tai ką žino ar ko jis nori), pažinti, išreikšti savo emocijas, mintis, sumanymus. Kūtybinėje veikloje tobulinti įvairius įgūdžius bei gebėjimus (Dodge, Colker, Heroman, 2007). Dailė - vaikų mėgstama veikla, kurią galima sėkmingai integruoti su įvairiausiomis ugdomosiomis veiklomis, papildyti naujomis technikomis, technologijomis. Vaikai meninę (dailės) patirtį gali plėtoti ir kompiuterinių technologijų pagalba naudodamiesi įvairiomis programėlėmis.

Praktika rodo, kad dažnai ikimokyklinėje įstaigoje turimos IKT priemonės panaudojamos neefektyviai: interaktyvios lentos lieka tik dideliais ekranais animaciniams filmams demonstruoti, planšetiniai kompiuteriai aktyviau naudojami specialistų logopedų. Kaip šios priemonės taikomos organizuojant vaikų dailės veiklas?

Problema. Neefektyvus turimos kompiuterinės įrangos panaudojimas ugdant vaikų meninę (dailę) kompetenciją ikimokyklinėse įstaigose.

Tikslas. Išanalizuoti informacinių kompiuterinių technologijų panaudojimą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ugdant/-is vaikų meninę (dailę) kompetenciją.

Uždaviniai:

1. Teoriniu aspektu pagrįsti informacinių kompiuterinių technologijų taikymo ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ugdant/-is vaikų meninę (dailę) kompetenciją.
2. Atlikti informacinių kompiuterinių technologijų taikymo galimybių ikimokyklinio ugdymo įstaigoje „X“ tyrimą ugdant/-is vaikų meninę (dailę) kompetenciją.

Objektas. Informacinių kompiuterinių technologijų taikymas ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje ugdant/-is vaikų meninę (dailę) kompetenciją.

Metodai: Mokslinės literatūros analizė, apklausa raštu ir žodžiu.

IKT ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdyme/-si

2014 – 2020 metų Informatikos, informacinių technologijų ugdymo strategijos gairėse teigiama, kad gebėjimas naudotis IKT yra taip pat svarbus kaip ir gebėjimas skaityti, rašyti ar skaičiuoti. Todėl natūralu, jog šiuolaikinėje visuomenėje turint elementarius gebėjimus, galima naudotis IKT ugdant/-is tam tikrus gebėjimus, plėtoti ir įsisąmoninti naujas ar jau turimas žinias, todėl programose nemažai dėmesio skiriama tokių gebėjimų įgijimui ir plėtojimui.

Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (2015), Bendrojoje priešmokyklinio ugdymo/-si programoje (2014), teigiama, kad būtina sudaryti sąlygas žaisti su šiuolaikinio vaiko poreikius atitinkančiais žaislais, o darbo kompiuteriu kompetencijų ugdymas/-is yra būtinas, kadangi pravers tolimesniam vaiko gyvenimui: mokykloje, darbe, ar leidžiant laisvalaikį. Rekomenduojama, kad greta įprastų žaislų ikimokyklinio ugdymo grupėse turėtų atsirasti kompiuteriai, fotoaparatai, interaktyviosios lentos, skaitmeninės knygos ir kt., būtų sudaromos galimybės vaikams „internetinių pokalbių programa „Skype“ bendrauti su kitų Lietuvos miestų ar užsienio ikimokyklinio ugdymo įstaigų vaikais. Vaikai gali kalbėtis, kurti bendrus projektus, rodyti vieni kitiems savo kūrybinius ir kitus darbelius“.

Ugdyme/-si dažniausiai taikomas verbalinis komunikacijos kanalas, tačiau veiksmingesnė - vizuali informacija. Vizualiai pateikiant informaciją yra sutelkiamas dėmesys, kuriama įvairovė: projektoriaus, interaktyvios lentos ar kompiuterio pagalba pateiktą informaciją galima pakartoti daug kartų ir įvairiais būdais, pasitelkiant pagalbines priemones, paliesti kitas jusles- tokias kaip klausa (Petty, 2006). Veikla su informacinėmis kompiuterinėmis technologijomis, lyg kelionė po virtualų pasaulį, kuri tampa vis labiau reikalinga vaikų ugdymui/-si.

Įvairių metodų, veiklos organizavimo būdų, naudojamų technologijų pagalba – galima skatinti spalvų, objektų, skaičių ir raidžių pažinimą. Ikimokyklinukai jau gali išmokyti spaudyti pelės mygtukus, grįžti atgal, daryti tarpus, ištrinti, piešti. Vyresnieji ketverių – penkerių metų vaikai jau gali parašyti savo vardą, ir gali mokytis dalintis IKT. Priešmokyklinukai jau mokosi įvairių įgūdžių: skaitymo, rašymo, pasaulio pažinimo ir t.t. Į visa tai turi aplinkiniai ir pedagogai atsižvelgti leisdami vaikui sėstis prie išmaniųjų technologijų. Šio amžiaus vaikų žaidimuose jau turi atsirasti užduočių, kurias vaikas turi atlikti lavindamas savo gebėjimus (Landsbergienė, 2008). Pedagogai lengvai gali keisti darbo metodus, ugdymo/-si procese, tačiau vaikams teikiama informacija turi būti įdomi, jog jis jaustųsi taip, lyg viską pats kontroliuotų ir pasiektų užsibrėžtų tikslų (Neifachas, 2008).

Kaip teigia C. Preston, L. Mowbray (2008), interaktyvios lentos taikymas darželio grupėje, padeda mažiesiems, nes informacija pateikiama dideliame ekrane, kurią mato visi vaikai, nesvarbu ar jie sėdėtų, ar stovėtų, galima rašyti ant lentos su pirštais ar specialiais rašikliais, žiūrėti vaizdo įrašus ar skaityti tekstą, klausytis jau įrašytų garsų, piešti, dėti ir t.t. Mokymasis yra galingesnis, jei jis yra multimedinis. Darbas interaktyvia lenta didina savigarbą ir sukuria pasitikėjimą, ugdo/-si kompiuterio valdymo ir kitus gebėjimus.

Planšetinis kompiuteris vis dažniau naudojamas nei įprastas kompiuteris, galbūt todėl, kad jis užima mažai vietos, yra lengvas, kaip ir kita technologinė įranga - turi begalę jai pritaikytų įvairių programėlių, kurias galima parsisiųsti ar nusipirkti. Anot, M. Fredette (2012), jis naudojamas ir bandoma ugdymo/-si įstaigose įsigyti kuo daugiau, nes palengvina ugdymą/-si procesą, taupo popierių.

Saikingai ir tikslingai naudojant technologijas, galima pasiekti gerų rezultatų. Vaikai gali dirbti savo tempu ir įgyti pakankamai praktikos. Jei tik pedagogai supranta, kaip naudoti IKT – jie noriai jomis naudojasi, taip pat dalinasi informacija su tėvais, konsultuoja kaip jas taikyti ugdam/-is vaikus namuose (Macaruso, Walker, 2008; Kanapienė, 2014).

Informacinių kompiuterinių technologijų taikymas meniniame (dailė) ugdyme/-si

Bendrojoje priešmokyklinio ugdymo/-si programos projekte (2013), meninės kompetencijos ugdymo/-si rekomendacijose, teigiama, kad meninis vaikų ugdymas/-is siejamas su grožiu, o meninė kūryba kaip raškos priemonė - siejama su laisve ir gebėjimu kurti. Siekiama, kad vaikas noriai dalintųsi įspūdžiais, būtų drąsus ir nebijotų kurti, eksperimentuoti, improvizuoti ir prašytų pagalbos, jei jam to reikia.

Pasak, V. Brazdeikio (1999) meninė veikla dailė sėkmingai gali būti organizuojama pasitelkiant IKT. Vaikams tai įdomu, nauja, skatina aktyviai įsisavinti informaciją, lavina įgūdžius nei taikant tradicinius organizavimo ar darbo būdus. Darželinukai privalo turėti galimybę patys kurti ir sukurti kažką naujo, galbūt neįprasto atrasti ir pateikti pedagogui savo kūrinį. Dailės veikloje ugdytinis gali ne tik piešti įvairiomis tradicinėmis dailės priemonėmis, bet ir eksperimentuoti ir tobulinti savo įgūdžius nauja technika – technologija – kūrimu virtualioje erdvėje.

Vaikus reikia tik paskatinti išbandyti, eksperimentuoti su skaitmeniniu menu. Yra daugybė internetinių puslapių, kurių siūlomos programėlės leidžia vaikams *piešti, spalvinti ar tiesiog patiems virtualioje erdvėje kompiuterio pagalba kurti*. Skaitmeninio piešimo ar tapymo kūrinius galima atlikti planšetinio kompiuterio ekrane, interaktyvioje lentoje su specialiu rašikliu. Vaikai gali išbandyti ir derinti abu būdus, jei tik yra galimybė - pamatyti ir įvertinti skirtumus. Išmaniosios technologijos gali labai pasitarnauti *nuotraukų, filmuotos medžiagos peržiūrėjimui*, kurią galima žiūrėti daugybę kartų, *padaryti meno ar savo kūrinio kopijų*, įsikelti į išmaniąją technologiją. Galima naudotis įvairių *ugdomųjų žaidimų* teikiamomis galimybėmis (pažinti, įvardinti spalvas, formas, dydžius, santykius it t.t.). Ugdytojams reikia tik sukurti, suteikti galimybes į nevaržomą vaikų ugdymą/-si.

Svarbu gebėti pasinaudoti IKT teikiamomis galimybėmis organizuojant dailės veiklas. Šiuo metu yra parengta įvairių piešimo programų (deja ne visos lietuvių kalba, tačiau šalia esantys suaugę visuomet gali vaikui paaiškinti, jei jis nesupranta). Patirtis rodo, jog vaikai ir patys nesunkiai pažįsta priemones, kurios teikia naujų galimybių kurti.

Informacines kompiuterines technologijas meninėje veikloje (dailėje) galima naudoti įvairiapusiškai, ne tik piešiant, spalvinat, dėlioiant- jas galime panaudoti filmuotos medžiagos ir nuotraukų peržiūrai, meno ar savo kūrinių kopijoms ruošti, tiražuoti, plėtoti pažinimą, tobulinti įgūdžius, gilinti žinias meno (dailė) srityje ugdomųjų žaidimų pagalba.

Internetu gausu svetainių siūlančių įvairiausias pramogas, žaidimus, lavinamąsias programėles ir dar daug visko. Savarankiškai atsirinkti naudingiausias – turinčias ugdomąjį poveikį, ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikai dar nėra pajėgūs. Būtinai aktyvus ugdytojų (tėvų, globėjų, pedagogų) domėjimasis tuo ką žiūri jų vaikai, domėjimasis galimybėmis uždėti apsaugos raktus, kurie neleistų vaikams eiti ten kur jiems negalima, o paliktų tik reikalingas programas, knygas, filmus, žaidimus, kurie padeda ugdytis, lavintis ir kartais net ištarti pirmuosius žodžius.

Tyrimo metodika ir organizavimas

Siekiant išanalizuoti ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikus ugdančių tėvų bei pedagogų požiūrį į informacinių kompiuterinių technologijų naudojimo galimybes ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ugdančių/-is vaikų meninę kompetenciją, buvo atliktas empirinis tyrimas. Pasirinkti kokybinio ir kiekybinio tyrimo metodai: apklausa žodžiu - interviu, apklausa raštu- klausimynas (anketa). Tyrimas vyko Kauno miesto lopšelyje-darželyje „X“ dviem etapais :

- 2015 kovo 30 - balandžio 10 dienomis vyko apklausa žodžiu (interviu). Apklaustos 3 ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogės.
- 2015 balandžio 6 - gegužės 9 dienomis vykdoma apklausa raštu (anketa). Apklausti 64 ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikus auginantys tėvai.

Tyrimo rezultatai

Pedagogų apklausos žodžiu (interviu) rezultatai. Buvo siekiama išsiaiškinti pedagogų požiūrį į informacinių kompiuterinių technologijų panaudojimą ikimokyklinėje įstaigoje ugdančių vaikų meninę (dailė) kompetenciją.

Pedagogų buvo paklausta: *Ar įstaigoje yra pakankamai išmaniųjų kompiuterinių technologijų ir ar pedagogai moka naudotis jomis?* Papildomai pasiteirauta: *Kaip išmoko naudotis jomis ir ar turėjo keblumų? Kokių?*

A1 ir A2 informantai teigė, kad pakanka informacinių kompiuterinių technologijų jų įstaigoje. A3 informantas teigė priešingai „Ne, žinoma ne ... Grupėje vienas planšetinis, kuriuo sunku visiems vaikams pasidalinti.“

Visi informantai teigė, kad moka naudotis išmaniosiomis kompiuterinėmis technologijomis, nemažai išmoko savarankiškai: A2 „Mokam. Savarankiškai ir konsultuojamės“; A1 „...savarankiškai mokomės, internete ieškome medžiagos...; A3“ „Taip, ... studijavau visu pirma ..., o kita gyvenimas privertė tobulėti ir eiti koja kojon.“ Vienas informantas (A1) nurodė, kad nors ir „pakankamai mokam, bet dar stinga žinių“, todėl lankė „kursus, seminarus, ... , ir įvairūs mokymai.“

Galima teigti, kad apklausti pedagogai savo gebėjimus naudotis kompiuterinėmis technologijomis vertina teigiamai, tačiau įstaigoje turima kompiuterinė įranga yra paskirstyta netolygiai – vieniems pedagogams jos pakanka, kitiems jos trūksta.

Atsakydami į klausimą „Ar vaikai turi gebėti naudotis išmaniosiomis technologijomis ir lavinti savo įgūdžius?“ A1 ir A3 informantai tvirtai teigia, kad „... , šiais laikais vaikai turi gebėti naudotis.“, „be abejo taip, reikia tobulėti.“ A2 informantas abejoja ar ikimokyklinio amžiaus vaikai turi gebėti naudotis išmaniosiomis technologijomis, tačiau pritaria, kad lavinti įgūdžius – reikia („gebėti - nežinau, bet manau lavinti įgūdžius tikrai lavina, na manau, kad taip.“).

Paklausus „Kaip dažnai pasitelkia informacines kompiuterines technologijas vaikų ugdymui/-si? Kokiose srityse?“, visi informantai atsakė, kad naudoja informacines kompiuterines technologijas kasdienėje veikloje siekdami ugdyti pažinimo, komunikacinę, socialinę kompetencijas: A1 „Taip naudojam, beveik kiekvieną dieną, naudojame individualiam darbui, veiklai pagal savaitės temą.“; A2 „Naudojam, be abejo ir kiekvieną dieną: būna, kad „Ryto rate, popietinėje veikloje, nu įvairiai.“; A3 „Taip. Kasdieninėje veikloje: komunikacinėje, pažintinėje ir socialinėje kompetencijose.“

Pasiteiravus *ar pedagogai taiko informacines kompiuterines technologijas meninėje veikloje (dailė) gebėjimams lavinti ir kaip tai pritaiko*, paaiškėjo, kad visi informantai naudoja informacines kompiuterines

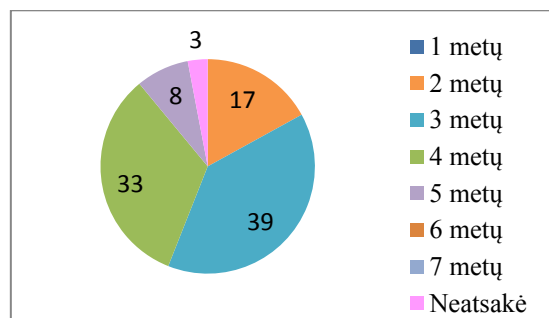
technologijas ugdant vaikų meninę kompetenciją: A1 ir A2 informantai nurodė, jog naudojasi – ugdomosiomis programėlėmis (A2 - „Be abejo. Piešiame interaktyvioje lentoje, nes turime grupėje, taip pat yra įvairios programėlės, kuriose mes galim piešti, spalvas rinkti ir panašiai“, A1 teigė, kad turi programėlių, kuriose „Taip naudojame piešimo programomis, yra užduočių visom penkioms kompetencijom. Naudojam dailei: piešiam spalvinam, kuriam kompozicija įvairias.“). A3 informantas teigė, kad „Dažnai ieškom naujovių virtualioje erdvėje“. Ne buvo nei vieno kuris netaikytu technologijų meninėje veikloje.

Apklausti pedagogai teigia, kad ugdydami vaikų meninę (dailę) kompetenciją naudoja IKT, tačiau jų atsakymai atskleidžia, kad meninės (dailės) kompetencijos ugdymui išnaudojamos ne visos informacinės kompiuterinės technologijos teikiamos galimybės (daugiausiai naudojamos piešimo programomis).

Išmaniosios technologijos gali pasitarnauti nuotraukų, filmuotos medžiagos peržiūrėjimui, kurią galima žiūrėti daugybę kartų, padaryti meno ar savo kūrinio kopijų, įsikelti į išmaniąją technologiją. Galima naudotis įvairių ugdymų žaidimų teikiamomis galimybėmis (pažinti, įvardinti spalvas, formas, dydžius, santykius it t.t.).

Tėvų apklausos raštu rezultatai. Apklauso raštu, metu buvo siekiama ištirti tėvų požiūrį į informacinių kompiuterinių technologijų naudojimą ugdant vaikų meninę kompetenciją.

Tiriamųjų buvo paprašyta nurodyti „Kokiame amžiuje jūsų vaikas pradėjo naudotis technologijomis?“. menys pateikiami 1 paveiksle.



1 pav. Tėvų nurodytas vaikų amžius (kada jie pradėjo naudotis technologijomis).

Galima teigti, kad dauguma vaikų technologijomis pradeda naudotis dar iki penkerių metų amžiaus. Kaip nurodo apklausti tėvai: 72 proc. vaikų jas pirmą kartą išbandė trejų –ketverių metų amžiaus, beveik penktadalis (17 proc.)- technologijomis pradėjo naudotis ankstyvojoje vaikystėje – dvejų metų ir tik 8 proc. vaikų - penkerių metų.

Tėvų atsakymai klausimą „Kaip manote, ar ikimokyklinukui/ priešmokyklinukui svarbu gebėti naudotis informacinėmis kompiuterinėmis technologijomis?“, pasiskirtė panašiai, kaip ir pedagogų apklausoje: du trečdaliai apklaustų tėvų atsakė teigiamai (67 proc.), beveik penktadalis (17 proc.) mano, kad jų vaikai dar neprivalo mokėt naudotis išmaniosiomis kompiuterinėmis technologijomis, dešimtadalis (13 proc.) atsakė „neturiu nuomonės / nežinau“.

Galima teigti, kad tėvų ir pedagogų požiūriai į kompiuterinių technologijų taikymą ikimokykliniame ugdyme gana artimi, nors dauguma vertina teigiamai, tačiau trečdalis tai vertina neigiamai ar nesiima vertinti. Nustatyti ar tai tvirtos nuostatos, ar informacijos stygius reikalinga papildoma apklausa.

Paprašius nurodyti, ką vaikas lavina, naudodamasis informacinėmis kompiuterinėmis technologijomis, paaiškėjo, kad daugiausiai apklaustųjų nurodė „atminti, dėmesį“ (17 proc.), „mąstymą“ (16 proc.) ir „klasifikuoja, analizuoja, apibendrina“ (7 proc.).



2 pav. Įgūdžių lavinimas naudojantis informacinėmis kompiuterinėmis technologijomis.

Kad lavinami įgūdžiai, nurodo 11 proc. apklaustųjų („skaitymo, rašymo, klausimo įgūdžius“), o 13 proc. apklaustųjų teigia, kad kad lavinamos „emocijos“. Penktadalis apklaustų tėvų nurodė, kad technologijų pagalba galima lavinti/-is su kūrybiškumu susijusius gebėjimus: „vaizduotę“ – 11 proc., „kūrybinius, meninius gebėjimus“ – 8 proc., „randa nestandartinius sprendimo būdus sudėtingose situacijose“ pasirinko 3 proc. apklaustųjų.

Galima teigti, kad dauguma tėvų informacinių kompiuterinių technologijų taikymo ugdomąjį poveikį įžvelgia mąstymo ir konkrečių įgūdžių lavinime.

Tačiau, paklausus „Kaip manote, ar informacinėmis kompiuterinėmis technologijomis galima ugdyti vaikų meninius gebėjimus?“, du trečdaliai (67 proc.) tėvų atsakė teigiamai. Tik 9 proc. apklaustų tėvų mano, kad informacinės kompiuterinės technologijos nepadauga ugdyti vaikų meninius gebėjimus. 16 proc. – „nežino/neturi nuomonės“.

Apklausti tėvai labiausiai vertina informacinių kompiuterinių technologijų ugdomąjį poveikį mąstymo ir konkrečių įgūdžių lavinime, nors ir sutinka, kad jomis galima ugdyti ir vaikų meninius (dailę) gebėjimus. Tai, kad kiek daugiau nei dešimtadalis tėvų neturi šiais klausimais nuomonės/nežino ir tiek pat – atsakė į juos neigiamai, leidžia teigti, kad tėvams greičiausiai dar trūksta informacijos apie informacinių kompiuterinių technologijų taikymo galimybes ikimokykliniame/priešmokykliniame ugdyme, ypač – meninių (dailę) kompetencijų ugdyme.

Išvados

1. Švietimo dokumentuose akcentuojamas informacinių kompiuterinių technologijų panaudojimas ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdyme. Pedagogas turi įvertinti galimus teigiamus ir neigiamus kompiuterinės technologijos poveikius taip užtikrindamas sėkmingą ugdymo procesą. Dailės veiklose ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikai taikydami kompiuterines technologijas gali piešti, spalvinti, fotografuoti, žiūrėti nuotraukas ir filmuotą medžiagą, žaisti lavinamuosius žaidimus.
2. Dauguma apklaustų tėvų ir pedagogų pritaria informacinių kompiuterinių technologijų taikymui ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, ugdant vaikų meninę kompetenciją. Ikimokyklinio ugdymo įstaiga turi įvairios kompiuterinės įrangos. Ji dažniausiai naudojama pažintinės, socialinės, komunikacinės kompetencijos lavinimui. Meninei kompetencijai plėtoti IKT pritaikomos gana vienpusiškai – piešimas interaktyvioje lentoje. Fotografavimas, savų ir menininkų darbų nuotraukų, filmuotos medžiagos peržiūros, supažindinantis su spalvomis, dydžiais, formomis kompiuteriniai žaidimai – pajvairintų ir padėtų plėtoti ikimokyklinio amžiaus vaikų meninę kompetenciją.

Literatūra

1. Informatikos, informacinių technologijų ugdymo kaitos 2014-2020 metų gairės//Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/ugdymas/dokumentai/svarstomi/it/Informatikos_ir_IT_ugdymo_nuo_2015_m._gaires_2012-10-04.pdf, žr. 2014-10-04.
2. Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa 2014 arba pradžia / pedagogams / ugdymas ir priešmokyklinis ugdymas //Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa%282%29.pdf>, žr. 2014-10-24.
3. Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos (2015). LR ŠMM, Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
4. Švietimo ir mokslo ministerija. Švietimas. Ikimokyklinis ugdymas. 2014// Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/web/lt/smm-svietimas/svietimo-sistema-ikimokyklinis-ugdymas>, žr. 2014-12-08.
5. Dodge D.T., Phinney J. (2008). Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymas (vadovas tėvams). Presvika
6. Matonis V. (2013). Meno dalykų pedagogo profesinės tapatybės kismas (sociakultūrinių ir psichokultūrinių prielaidų analizė). Vilnius.
7. Neifachas S. (2008). Vaikų ugdymas darželyje: dabartis ir ateities perspektyvos. UAB Ciklonas.
8. Petty G. (2006). Šiuolaikinis mokymas. Praktinis vadovas. Vilnius.
9. Fredette M. Product focus. A time for tablets. 2012.01 // Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com>, žr. 2014-10-06.
10. Kanapėnienė L. Išmaniosios technologijos – svari pagalba autistiškiems vaikams lavinti. – 2014 // Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/naujienos/bendros-naujienos/l-kanapeniene-ismaniosios-technologijos-svari-pagalba-autistiskiams-vaikams-lavinti/18149>, žr. 2014-10-13.
11. Landsbergienė A. Kompiuteris ir mažas vaikas taip ar ne?- 2008 // Prieiga per internetą: <http://www.vaikystes-sodas.lt/Austejos-blogas/kompiuteris-ir-mazas-vaikas-taip-ar-ne/49>, žr. 2014-10-04.
12. Landsbergienė A. Kompiuteriai (ir kt. technologijos) darželyje – apie pusiausvyros paieškas. 2012 // Prieiga per internetą: <http://www.vaikystes-sodas.lt/Austejos-blogas/kompiuteriai-ir-kt-technologijos-darzelyje-apie-pusiausvyros-paieskas/16316>, žr. 2014-10-04.

13. Macaruso P. Walker A. The efficacy of computer – assisted instruction for advancing literacy skills in kindergarten children. 2008 // Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com>, žr. 2014-10-06.
14. Peciukonienė I. Priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymas(is) kompiuteriniais žaidimais. – 2014 // Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/specialistams/priesmokyklinio-amziaus-vaiku-ugdymasis-kompiuteriniais-zaidimais/17753>, žr. 2014-10-04.
15. Preston C. Mowbray L. Use of smart boards for teaching, learning and assessment in kindergartens science. Nr.2, - 2008-06// Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com>, žr. 2014-10-06.

THE USAGE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN DEVELOPMENT PRE-SCHOOL AGED CHILDREN'S ARTISTIC COMPETENCY

Summary

Information computer technologies (ICT) appears to be one of the most important things in human life. These technologies are vigorously usable not only in work, but also during one's free time. The age of people who are using technologies are between pre-school aged children and older. There have been carried out a lot of researches in order to find out the influence of ICT in human lives, especially of pre-school aged children. The article discusses a problem about ineffective usage of computer technologies in education process at pre-school education establishments.

Art activity is one of the most preferable activities among the preschoolers. What is the impact of applying the ICT in organizing art activity?

Aim of a paper: to investigate the usage of information technology in development pre-school aged children's artistic competency.

Tasks of a paper: theoretically justify the usage of information technologies in development pre-school aged children's artistic competency and to accomplish the application of information technologies in pre-school "X".

Methods of a research: analysis of scientific literature, written survey – questionnaire, oral survey – interview.

Conclusion. Information computer technologies (ICT) can be successfully applied in pre-schools for the development of children's artistic competency; it is important to evaluate the influence of computer technologies. Empirical research revealed, that most of the respondents agree to use information computer technologies in pre-schools more often especially when these technologies can be applied in the development of children's artistic competence.

Keywords: information computer technologies (ICT), artistic development competence, pre-school age.

3–4 METŲ VAIKŲ BAIMIŲ RAIŠKA IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE

Gerda Sabaliauskaitė

Kauno lopšelis - darželis „Lakštutė“

Algimantas Bagdonas

Kauno kolegija

Anotacija. Straipsnyje aptariama 3–4 metų vaikų patiriamų baimių problema. Teoriškai pateikiama baimių ir nerimo analizė, ieškoma šios problemos sprendimo galimybių, pateikiamos rekomendacijos šeimoms ir pedagogams, susiduriantiems su baimės problema, ugdant 3–4 metų vaikus.

Prasminiai žodžiai: vaikų baimės, baimių įveikimas, bendradarbiavimas, ugdymo veiksniai.

Aktualumas. R. Gray (2013) teigia, kad baimė - tai emocinė, psichinė reakcija į grėsmingą situaciją. Tačiau, analizuojant vaikų baimes, jų specifiškumą ir nustatčius, kad realios grėsmė neegzistuoja, o atsiradusias problemas dėl baimės sukelia labai turtinga ir spalvinga vaikų vaizduotė. Vaiko vaizduotės šaltinis yra jo aplinka, ypač suaugusieji, taip pat emociškai aptariant vaikų problemas gaisro, stichinių nelaimių, avarijų ir kitų įvykių akivaizdoje. Vaikams naktiniai siaubai gali būti sukelti dėl žiūrėtu siaubo filmų. Dažnai manoma, kad užsiimdami savo reikalais vaikas visai nesutelkia jokio dėmesio į tai, kas vyksta ekrane. Bet iš tiesų, atrodo labai apgaulinga - kūdikiai kaip kempinė sugeria visą informaciją. Ir kadangi jis padarė ne visada galima atskirti tiesą nuo prasimanymų, vėliau ji veda prie baimės vaikystės.

L. Cohen (2013) teigimu, prieš trisdešimt metų apie 10–20% vaikų gimdavo su reaktyviu temperamentu ir tik keli iš šių vaikų bėgant metams būdavo nerimastingi, baimingi, drovus. Visavertis nerimo sutrikimas būdavo diagnozuojamas tik 1–5%. Šiomis dienomis autorius pateikia „National Institute of Mental Health“ duomenis, kad vaikai su reaktyviu temperamentu, kaip ir prieš 30 metų, gimsta apie 10–20 %, bet vaikams diagnozuojamas nerimo sutrikimų skaičius šoktelėjo iki 25%. Šiuolaikinėje visuomenėje nerimo sutrikimai yra dažniausias psichikos sutrikimas tarp vaikų ir paauglių. „Parents magazine“ (2008) teigia, kad 3–5 procentams vaiku išsivysto fobija. Anot S. Henry (2014) normalu, kai ikimokyklinukam yra baisu. Nerimas yra natūrali būklė, kuri padeda jiems susidoroti su naujomis patirtimis ir apsaugo mus nuo pavojų. 3–4 metų vaikai bijo labai konkrečių dalykų: vabalų, šunų, tamsos arba klounų. Kiti vaikai bijo naujų situacijų ar susitikti su naujais žmonėmis. Ikimokyklinukams baimės ypač paplitusios nes jų vaizduotė yra ypač laki, vaiko vaizduotei būnant labai lakiai vaiką pradeda gąsdinti netikros būtybės, tėvų ir jų sveikata, mirtis, nelaimės ir skausmas. Dauguma specifinių baimių išnyksta, kai vaikas pasijaučia saugus savo ar kitoje aplinkoje.

Problemų pagrindimas. Organizacija „Kids Matter Primary“ (2012) ištyrė, kad vaikai, kurie jaučia baimę ir nerimą ir niekas nesprendžia šios problemos gali iššaukti daug didesnių problemų ateityje. Pagrindinis baimių neigiamas poveikis yra nemiga, viduriavimas, skrandžio skausmai taip pat ir galvos skausmai. Ji taip pat gali apimti dirglumas, vaikams būna sunku susikaupti, jie visada jaučią nuovargį. Nekreipimas į vaiko baimes, kaip nurodo Y. DeMoss (2013), ateityje gali išaukti tokias neigiamas pasekmes, kaip nerimo sutrikimus, nesugebėjimo savęs valdyti, atsipalaiduoti, vaikas nesugebės išvengti teigiamų dalykų. M. Augustyn (2015) teigia, kad kai baimė ir nerimas yra ištisinis, tuo fobija yra sunkesnė ir dažnesnė, ir dažnai tikrinant vaikus nustatomi požymiai lydi funkcinis sutrikimus. Anot S. Miller, E. Church (2015), 3–4 metų vaikams susidorojimas su nauja aplinka, taip pat šio amžiaus vaiku atsiskirimas nuo tėvų gali būti neįveikiamas iššūkis jam arba tai gali praeiti visai lengvai. Tai priklauso kaip vaikas reaguoja emociškai ir socialiai tai gali būti daugiau susiję su vaiko temperamentu, poreikiais, interesais bei patirtimi. Autorės teigimu vaiko baimių suvaldymas nepriklauso nuo jo amžiaus. Anot Church (2015), yra normalu kai jauni vaikai demonstruoja tiek apibendrintas ir konkrečias baimes. Tačiau dėl jų pažinimo ir socialinės ir emocinės raidos lygio, vaikui gali būti sunku susikurti veiksmingą strategiją, padėsiančią susidoroti su savo baimėmis, kai jų pasaulis kupinas įvykių kurių jie ne visada gali kontroliuoti ir prognozuoti. Tačiau autorė teigia, kad darželio auklėtoja gali būti didelė pagalba, pirma pagalba suteikianti vaikui saugia ir patikima aplinką, kurioje jis gali jaustis saugus. Anot, J. Benson, M. Haith (2009) atsiskyrimo nerimas yra normalus mažiems vaikams, kai juos palieka tėvai darželiuose ar kitiems žmonėms, iki 3–4 metų. G. Dewar (2014) teigimu, vaikai kurie yra daugiau nerimastingi, turi didesnę riziką lėtiniam košmarams ir kitoms psichologinėms problemoms. Jei tėvai ir auklėtojai su vaiko baimėmis pradeda gydyti tuo pat mažens, jie gali padėti vaikams išvengti emocinių problemų vėlesniame gyvenime. B. Levinson (2014) teigia, kad kai vaikai vengia savo baimių tai yra normalus atsakas bet kai vengiamas objektas tikrai nėra potencialiai žalingas, pati vengimo reakcija gali tapti didesne problema nei pati grėsmė. Kai vaikas

nugali savo nerimo sukėlėją pamažu ir nerimas dingsta bet vaikui kaskart vengiant savo baimių, nerimas niekur nedingsta.

Šiame darbe keliami *probleminiai klausimai*: su kokiomis baimėmis susiduria 3 – 4 metų vaikai ikimokyklinio ugdymo įstaigose? kokios vaikų patiriamos baimės laikomos pavojingomis, o kokios praeina savaime? Koks šeimos vaidmuo švelninat vaikų patiriamas baimes? Kokiomis funkcijomis turi pasižymėti ugdytojai ir ugdymo įstaigos, siekiančios efektyvaus vaikų baimių mažinimo ikimokyklinio ugdymo įstaigose?

Objektas: 3 – 4 metų vaikų patiriamos baimės.

Tikslas: atskleisti 3 – 4 metų vaikų patiriamas baimes ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Uždaviniai:

1. Pagrįsti 3 – 4 metų vaikų patiriamas baimes ikimokyklinio ugdymo įstaigose.
2. Išsiaiškinti galimus baimių mažinimo būdus.

Metodas: mokslinės literatūros analizė.

Baimės ir nerimo raiška

L. Reid (2009) teigia, kad nerimas yra tiesiog jaudulys, nežiūrint į gaunamo pobūdžio ar pasiekimo aktyvumo laipsnio, nerimaujantis žmogus tiesiog jaučia jaudulį. Jaudulys yra skausminga būseną, sukurta tikroviško ar įsivaizduojamo pavojaus baimės. Paprastai jis pasireiškia polinkiu kentėti ir įvairaus lygio susirūpinimu. Autorės teigimu jaudulys yra baimė. M. Clarkson (2004), L. Reid (2009) teigia, kad baimės yra įgimtos visiems ir bijoti, ir nerimauti yra normalu. Baimė yra mechanizmas, variklis raginantis kvėpuoti ir išvengti mirties. Baimė yra išgyvenimui būtinas instinkto jausmas.

Pagrindinės baimių grupės. M. Clarkson (2004) išskiria dažniausiai pasitaikančias baimės grupes:

Nerimas – nerimaujama dėl to kas gali įvykti ateityje arba įvyko praeityje. Nerimas nuo baimės skiriasi pavojaus nekonkretumu. Specifinė baimė – bijoma konkretaus objekto arba situacijos. Jeigu baimė nekontroliuojama ji vadinama fobija.

Realios kritinės situacijos sąlygos baimė - atsidūrimas pavojingoje situacijoje. C. Creswell, L. Willets (2007) teigimu bendras nerimas pasireiškiantis tarp vaikų sudaro šias grupes: specifines fobijas, socialines fobijas, generalizuotas nerimas, atsiskirimo nerimas, panikos sutrikimas, obsesinis konvulsinis sutrikimas, potrauminis sutrikimas, M. Clarkson (2004) papildė šią grupę dar vieną fobiją – agorafobija ši fobija pasireiškia baimę būti viešumoje ne namuose. R. Rapee (2012) išskyrė dažniausiai darželinukams pasitaikančias baimes ir nerimus:

Atsiskyrimo nerimas – baimė arba nerimas, kad kažkas blogo gali atsitikti vaikui arba asmeniui prie kurio yra prisirišęs vaikas. Kaip rezultatas vaikas vengia galimo atsiskyrimo. Ši nerimą lydi sapnai arba košmarai apie išsiskyrimą. Vaikas atsisako susidurti su situacija, kuri yra susijusi su atsiskyrimu įskaitant nemiegoti namuose, aplankyti gimines, likti namuose su aukle. Galvoti apie atsiskyrimo pasekmes baimė būti pagrobtam arba sužeistam taip pat bijo, kad ir asmuo prie kurio vaikas prisiriša gali nukentėti. Atsiskiriant vaikas gali patirti fizinius simptomus, kaip vėmimas, viduriavimas, skrandžio skausmai.

Generalizuotas nerimas - polinkis jaudintis dėl neigiamų dalykų, kad kažkas blogo įvyks. Vaikai pakartotinai ir plačiai jaudinasi keliose srityse, kaip antai šeimos finansai, draugystė, įvairios veiklos vykdymai, nerimas dėl savo ir šeimos sveikatos. Vengimas naujų įvykių, neigiamų naujienų, neaiškių situacijų ir suklysti. Fiziniai simptomai: nemiga ir irzlumas kai vaikas jaučia nerimą. Socialinė fobija – baimė ir vengimas socialinės sąveikos ir ar socialinės veiklos dėl įsitikinimo, kad vaikas gali būti įvertintas neigiamai. Vaikai vengia bet kokių socialinių situacijų įskaitant veiklas kai reikia kalbėti viešai, susipažinti su kitais vaikais nenori ar net bijo kalbėti su auklėtoja. Vaikas yra susirūpinęs, kaip jis atrodo ir apie ką ji mano kiti: negražus, kvailas, nemalonus. Specifinė fobija – pagrindinis specifinės fobijos bruožas apima baimę ir vengimą, reaguojant į tam tikrus konkrečius ženklus, situacijas ar objektus. Yra tikima, kad objektas ar situacija sukels asmeniui žalos. Vaikų bendras baimes apima: gyvūnų baimę tokių, kaip šunų ir paukščių, vamzdžių ar vorų. Tamsos baimę, didelio garso, audros. Vaikai gali bijoti klounų, kaukių neįprastos išvaizdos žmonių. Neretai baimės pasireiškia baimę kraujui, ligoms, injekcijoms.

S. Rimm (2007) teigimu, baimės yra natūrali vaikų gyvenimo dalis, nors kai kurie vaikai patiria daugiau baimių nei kiti. Tėvams yra pranešama apie natūralias jų vaikų baimes įvairiuose jų vystimosi laikotarpiuose pavyzdžiui dauguma vaikų bijo: tamsos, miegoti vieni, griauštinio, vaistukų esančių po lovą arba spintoje, ugnies ypač kai yra išgyvenę gaisrą, avarijų, kurios gali atsitikti jiems ar jų tėvams, artimiesiems. Tokios bendros baimės vyksta tokių metu kai vaikai yra kažko veikiami jų gyvenimo metu ir jie to nesuprantą ir negali kontroliuoti to. S. Matthews (2010) cituoja O. Muris (2002) pateiktas išvadas, kad baimės keičiasi visose amžiaus grupėse. Vaikų baimės skiriasi savo dažniu, intensyvumu ir trukme, baimės gali būti lengvos, priskiriamos konkrečiam amžiui ir pereinamosios. Taip pat autorė išskiria pagrindines baimes, kurios vargina

vaikus 3–4 metų laikotarpyje vaikai dažniausiai bijo tamsių kambarių, kaukių, didelių gyvūnų, gyvačių, atskirimo nuo tėvų, garsų naktįje. K. Stephens (2007) rašo - vaikai grumiasi su savo baimėmis, šis procesas padeda jiems išsiugdyti nepriklausomybės jausmą ir savarankiškumą. Jie mokosi įvaldyti savipagalbos įgūdžius, kad jie būtų saugūs ir sveiki. Kai vaikai nugalį vystimosi baimes jie įgyja pasitikėjimo savimi ir pasididžiavimą. Bet S. Lesinskienė, V. Karalienė (2008) mano, kad pavojus kyla, kai vaiko baimė yra ypač stipri, dominuoja vengiančio tipo elgesys, vaikas atsiriboja arba ima dominuoti somatinės reakcijos (burnos džiūvimas, padidėjęs seilėtekis, viduriavimas ar vidurių užkietėjimas, kvėpavimo sutrikimai, odos paraudimas, vyzdžių išsiplėtimas, padažnėjęs šlapinimasis, širdies veiklos sutrikimai, rankų virpėjimas), mikčiojimas, užsikirtimai kalbant, nagų graužimas, nykščio čiulpimas, emocinis regresavimas, sustiprėjęs nesaugumas, padidėjęs prieraišumo poreikis, naktinės baimės, grėsmės jausmas, bendras nerimas. Baimės gali provokuoti ir agresiją.

Apibendrinant galima teigti, kad jau nuo ankstyvos vaikystės vaikai patiria daug neigiamų emocijų. Nors vaikas dar yra labai mažas jis nerimauja ir baiminasi dėl daugybės dalykų. Vienos baimės gali būti susijusios su perdydėlia vaiko fantazija ir nesugebėjimo atskirti realybės nuo fantastinio pasaulio, kitos susijusios su potrauminio stresu. Svarbu atskirti, kurios baimės yra natūralios vaiko amžiaus tarpsniui, o kurios gali kelti pavojų vaiko sveikatai. Baimė vaiko vystimuisi yra naudinga, ji išmoko vaiką pasamoningai vengti grėsmingu situacijų išugdo savarankiškumo ir nepriklausomybės jausmą. Bėda kyla tada, kai vaikai nebesugeba patys kontroliuoti savo baimės pradeda vengti jos ir baimės jausmas atsiskleidžia per agresyvių elgesį ir somatines reakcijas.

Pagrindinės vaikų baimės

Anot V. Bowden, C. Greenberg (2010), bendrosios vaikų baimės yra atsiskyrimo nuo tėvų ir garsų baimė. Taip pat autoriai teigia, kad tokios baimės kaip kritimo arba šunų yra sukeltos dėl tam tikrų sukrečiančių įvykių. Dėl riboto vaikų kognityvinio supratimo baimės suprantamos neracionaliai, dėl to, kad vaikas neturi pakankamai informacijos save nuraminti taip išsklandant baimę. L. Coyne, A. Murrell (2009) pateikia pagrindines baimes tokias, kaip gyvūnų baimė, ji gali pasireikšti šunų, arba vorų baimę ir naktines baimes pasireiškiančios tuo, kad vaikai bijo pabaisų esančių spintoje, tamsoje bet viena iš pagrindinių baimės priežasčių būti palikti vieni. S. Garber, R. Spazman (1993) teigimu, pagrindinė vaikų baimių atsiradimo priežastis yra aplinka. Taip kaip jis pažysta pasaulį. Vaikų baimes apima nuogastavimai apie gyvūnus, orą, keistus objektus, tokius kaip siurblys, mašina, gaisrinės automobilis ir sunkvežimiai. Paaugę vaikai įgaudami daugiau žinių ir suprasdami pasaulio fenomenus šiuo metu juos užvaldo vaizduotė. Vaikai pradeda bijoti tamsos, vaizduoklių, pabaisų ir visas šis antgamtiškumas yra pačiame centre, ir gali būti iššauktas tai ką vaikas mato televizijoje arba papasakotas vyresnių siaubo istorijos.

Pagal amžių autoriai išskiria šias specifines kūdikių ir darželinukų baimes:

- 0–6 mėnesių vaikai bijo prarasti tėvų paramą, stiprių garsų.
- 7–12 mėnesių bijo nepažystamųjų, bijo staigumo.
- 1 metų bijo atsiskyrimo nuo tėvų, tualetu, traumų, nepažystamųjų.
- 2 metų daugybinės baimės įskaitant stiprius garsus, gyvūnus, tamsos, atsiskyrimo nuo tėvų, didelių objektų, besikeičiančios asmeninės aplinkos.
- 3 metų vaikai bijo kaukių, tamsos, gyvūnų, atsiskyrimo nuo tėvų.
- 4 metų bijo atsiskyrimo nuo tėvų, gyvūnų, tamsos, garsų ypač naktinių.
- 5 metų bijo gyvūnų, blogų žmonių, tamsos, atsiskyrimo nuo tėvų, kūno sužalojimo.
- 6 metų bijo antgamtinių būtybių, kūno sužalojimų, griaustinio ir žaibo, tamsos, miegoti ir likti vienas, atsiskyrimo nuo tėvų.

Apibendrinant galima teigti, kad autoriai skirtingai vertina vaikų baimes ir jie neturi vieno sutarimo. Vieni autoriai teigia, kad pagrindinės vaikų baimės yra atsiskyrimo ir garsų, o visos kitos sukeltos aplinkos ir jų negali priskirti prie normalios vaiko raidos, kiti autoriai teigia, kad gyvūnų baimė yra normali baimė ir ji turi būti priskirta prie normalios vaiko raidos. Tačiau autoriai vieningai sutinka, kad vaikams baimės sukelia per mažas žinotinas apie tam tikrus objektus taip pat ir vaiko atsiskyrimas nuo jo globėjo. Vaikų baimės skiriasi kiekviename amžiaus tarpsnyje vienos išnyksta savaime ir nebegrįžta kitos atsinaujina ir laikui bėgant vis stiprėja taip pat metams bėgant vienos baimės keičiamos kitomis.

3–4 metų vaikų baimės. Nagrinėti autoriai vieningai sutinka, kad 3–4 metų vaikai dažniausia patiria specifines baimes. *Tamsos baimė.* M. Clarkson (2004) teigimu, tamsos baimė yra labai natūrali ji yra kilusi iš mūsų protėvių, kurie apsirūpindavo maistu medžiodami ir medžiojant tamsoje buvo didelė galimybė būti užpultam plėšrūnų tamsoje. Žmogus negalėdamas matyti tamsoje tapo atsargesnis. Jeigu paaugęs vaikas bijo tamsos, tamsių kambarių galima teigti, kad jis turi tamsos fobiją. I. Randi, E. McCabe (2015) teigimu, tamsos baimės yra labai dažnos vaikystėje. Bet jos paplitimas kaip klinikinė tamsos fobija yra reta. Kad

tamsos baimė būtų priskirta prie fobijos ji turi tęstis apie šešis mėnesius ar daugiau. Tamsos baimė taip pat dažnai sulyginama su atsiskirimo nerimu. Vaikai miegantys atskirai nuo tėvų dažniau patiria tamsos baimę negu vaikai, kurie miega kartu su tėvais. Panašiai vaikai ir su generalizuoto nerimo sutrikimu sutelkiantis dėmesį į savo ir artimųjų saugumą dažnai taip pat turi tamsos baimę.

Kaukių baimė. L. Fritscher (2014) teigia, kad maskofobija – kaukių baimė ji stebėtinai paplitusi, ypač tarp vaikų. Nors ši baimė dažniausiai yra normali ir nieko neišsiskirianti iš vaiko raidos dalis ir kaip tamsos baimė kaukių baimė priskiriama fobijai tik po šešių mėnesių. Autorė teigia, kad kaukių baimė yra susijusi su žmoniškų figūrų baimė. Tiksliai priežastis nėra nustatyta kodėl yra bijoma kaukių. Bet autorės teigimu viena teorija kad tai sąlygoja žmogaus pasirodymą ir elgesį būnant su kauke. Kaukės iškreipia išvaizdą, todėl vaikui tai atrodo keista ir neįprasta. Daugumos kaukių burnos nejuda, todėl dėvėtoji kalbant jo garsas atrodo, kaip iš niekur. Nešiojant kaukę taip pat pasikeičia ir dėvėtojo elgesys taip gąsdinant vaikus. Kaukių baimė yra labai individualizuota. Vieni bijo siaubingų kaukių kiti religinių kaukių. Kai kurie turi labiau apibendrinti fobija, kad ten gali būti ilgesnės kaukės su kostiumais arba personažais. Klouno baimė arba fobija taip pat gali būti priskirta prie kaukių baimės.

Gyvūnų baimė. S. Alexandre (2012) teigimu, vaikai, kurie bijo gyvūnų vaikystėje yra turėję nemalonios patirties su jais. Jeigu vaikas turėjo šunį kuris ant jo urzgė arba šokinėjo baimę, kuria jis jautė tuo metu gali būti greitai nepamiršta. M. Clarkson (2004) taip pat pritaria autoriai, kad gyvulių baimė dažnai atsiranda vaikystėje dėl skausmingos patirties arba per mažai bendravus su gyvūnais. Autoriaus teigimu gyvūnų baimė neretai persiduoda iš kartos į kartą.

Atsiskyrimo baimė. P. Foxman (2007) rašo, kad tai yra pirmoji patirtis kurios vaikai negali kontroliuoti. Vaikams saugumas yra pagrįstas emocinių ryšių su artimiausiais, artumas jiems yra tėvai ypatingai tai yra susyja su motina. Neparuoštas atsiskyrimui vaikas nuo jo saugios vietos patiria sunkius nerimo simptomus tokius kaip padidėjęs širdies ritmas, pasunkėjęs kvėpavimas, švelnus raudonis, jaudulį skrandyje su antrine baimę kontrolės praradimą arba jaustis sutrikusiam. Baimė sukelta dėl atsiskyrimo gali būti traumuojanti ir įspausta į atmintį. Autoriaus teigimu tai kloja pamatus ateities baimėms tokioms kaip nesaugumo ir priklausomybės. Jeigu vaikas yra patyręs atsiskyrimo baimę bet kuriame vaikystės etape yra didesnė tikimybė, kad vystytis nerimo sutrikimams veliasniame gyvenimo etape.

Garsų baimė (ypač naktinių). M. Clarkson (2004) rašo, kad ši baimė viena iš mūsų protėvių paveldėtų baimių. Ji yra labai naudinga, nes stiprus netikėtas garsas gali būti pavojingas žmogaus gyvybei ir ši reakcija padeda jam išgyventi arba išvengti pavojaus ir išgyventi. Būna atvejų, kad baimė garsams gali būti susijusi su labai jautria klausa. M. Melanine (2015) pateikia kitokia teorija apie vaikų baimę garsams. Autorės teigimu garsų baimė yra susijusi su žinių stoką apie aplinkui juos supančius garsus ir nesugebėjimo identifikuoti keisto triukšmo šaltinio. Ši baimė turėtų išnykti savaime kai vaikas gali suprasti kilmę ir priežastį garso, kuri jį išgąsdino. Kitais atvejais vaikai gali bijoti garsų dėl to, kad jis gali būti susietas su garsu, kurio metu jis yra turėjęs neigiamą patirtį.

Apibendrinant galima teigti, kad 3–4 metų vaikai jaučia daug baimių. Nors dauguma autorių rašo, kad 3–4 metų vaikų baimės yra specifinės ir joms nereikia teigti daug dėmesio, nekontroliuojamos jos gali sukelti daug neigiamų pojūčių. Apžvelgus kiekvieną baimę galima teigti, kad vaikai baimindamasi kaip tik šių baimių vaikystėje patiria labai daug nemalonios patirties. Kaip tik dėl šios priežasties šio amžiaus vaikus reikia auklėti kuo švelniau ypač tuo metu, kai vaikai vedami į darželį nes didžiausia įtaka vaikui daro atsiskyrimo baimė. Atsiskyrimo baimė pakenkia ne tik vaiko protiniam ir emociniam vystimuisi bet ir kloja pagrindą kitoms baimėms ir stiprina kitas.

Baimių atsiradimo priežastys

B. Valman (2013) teigimu, baimių ir nerimo priežastis dažniausiai yra vaiko nesaugumo jausmo rezultatas. R. Breidokienė, S. Ignatovičienė (2015), B. Valman (2013) pateikia keletą baimių atsiradimo priežasčių, jų teigimu nėra vienos priežasties, galinčios paaiškinti, kodėl vieni vaikai nerimastingesni ir baimingesni negu kiti. Paprastai pasireiškia įvairių veiksnių kompleksas, kuris ir nulemia konkretaus vaiko konkrečias emocines reakcijas. Paveldimumas. Atliekant tyrimus pastebėta, kad vaikų, turinčių vieną specifinę fobiją, tėvai yra labiau nerimastingi. Nėra taip, kad vaikai paveldi kokią nors specifinę fobiją, pvz., jeigu motina turėjo socialinę fobiją, tai dar nereiškia, jog ir jos vaikai ją turės. Tačiau iš prigimties vieni vaikai yra emociškai jautresni nei kiti. Šios asmenybės savybės gali būti paveldimos. R. Gray (2013) savo straipsnyje taip pat pateikė mokslininkų išvadas, kad prisiminimai gali būti perduodami iš kartos į kartą per DNR, ir tai gali būti viena iš priežasčių kodėl augant vaikas gali turėti fobiją taip pat pateikė Dr Miklos Toth rezultatus kuriuose teigiama, kad nėščios motinos chemokinais sukelia pokyčius motinos piene dėl šios priežasties sukelia pokyčius vaisiaus smegenyse, kurie vėlesniame gyvenimo laikotarpyje gali pakenkti vaiko atminčiai ir emociniai būklei.

Neigiamos mintys. Nerimastingi vaikai labiau linkę sukcentruoti visas savo mintis į bet kurį galimą aplinkos pavojų – fizinį ar socialinį. Jie paprastai neteisingai interpretuoja įvairius dviprasmiškus įvykius, nuolat galvoja apie grėsmę ir neigiamus dalykus. Todėl pasaulis jiems atrodo labai nesaugus ir pavojingas. *Tėvų reakcijos.* Tėvų reakcijos taip pat turi įtakos tam, ar vaikas ir toliau išliks nerimastingas ir baimingas. Kartais tėvai, ypač jei jie patys nerimastingi, stengiasi labai apsaugoti savo vaikus ir neleidžia jiems patiems įveikti savo baimių. Kai kurie tėvai stengiasi kiek galima labiau apsaugoti vaikus nuo bet kokio susidūrimo su nemaloniu stresoriumi. Taip vaikas suvokia: „Pasaulis iš tiesų yra pavojingas“ arba „Aš pats to niekada neįveiksiu“. Tėvų elgesio modelis. Jeigu patys tėvai yra nerimastingi ir paprastai savo baimes įveikia vengdami juos gąsdinančių dirgiklių, vaikai taip pat gali lengvai perimti šį tėvų elgesio būdą. Tai nereiškia, jog tėvai atsakingi už savo vaikų baimes, tačiau tam tikri pačių tėvų nerimo įveikos būdai gali dar labiau sustiprinti nerimastingą vaiko elgesį. B. Valman (2013) rašo, kad vaikai dažniausiai nerimastinga elgesį perima iš savo mamų pateikdamas pavyzdį jeigu mama nemėgsta arba bijo vabalų arba tam tikro garso ir savo nepasitenkinimą rodo prie vaiko, vaikas pradeda vengti taip pat tų objektų.

Stresoriai. Kiekvienas vaikas gyvenime susiduria su vienokiais ar kitokiais stresoriais. Tai artimo žmogaus mirtis, persikraustymas į naują gyvenamąją vietą, išsiskyrimas su tėvais, konfliktai su draugais ir pan. Kai kurie vaikai išgyvena labai sunkias situacijas: smurtas šeimoje, tėvų skyrybos, priekabiavimas mokykloje, įvairūs nelaimingi atsitikimai ir pan. Vieni vaikai lengviau susidoroja su įvairiais rūpesčiais, kiti – sunkiau. Jeigu vaikas iš prigimties yra jautresnis ir nerimastingesnis, įvairios stresinės situacijos gali turėti jam didesnę neigiamą poveikį nei kitiems vaikams ir gali dar labiau sustiprinti vaiko nerimą. P. Dilbon (2007) pateikia informaciją kad vaikui padedant nugalėti savo baimes jos gali išnykti iki mokyklos bet neretai vaikai patiria stresą ir darželinukai neišvystę efektyvių įgūdžių kaip susidoroti su jaučiamu stresu jie gali regresuoti. Regresas dažniausiai matomas tiems vaikams kurie yra paguldomi į ligoninę.

Apibendrinant galima teigti, kad pagrindinė baimių atsiradimo priežastis yra vardijama autorių, kaip vaiko nesaugumo jausmas. Tačiau prie baimių atsiradimo gali prisidėti ir paveldimumas, neigiamos mintys. Ypač didelę reikšmę vaikų baimei turi tėvai tai yra per didelis vaiko rūpinimasis ir jo saugojimas, tėvų elgesys, kaip jie elgiasi stresinėse situacijose. Didelę reikšmę vaikams daro mamos, jai jos savo baimę rodo vaikų akivaizdoje vaiko pasąmonė greitai tai įsimeina. Neretai vaiko nugalėtos baimės gali greitai atsinaujinti autorių pastebėta, kad baimės atsinaujina tuo metu kai vaikas yra paguldomas į ligoninę. Taip pat baimės atsiranda, atsinaujina ir stiprėja tuo metu, kai vaikai mato šeimoje smurtą ir net jį pajaučią, skyrybų metu jas gali sukleti mylimo, artimo žmogaus mirtis. Vaikams reikia sudaryti kuo palankesnes sąlygas ir suteikti saugumą, kad jis kuo mažiau patirtų neigiamų situacijų.

Baimių neigiamas poveikis

N. Fox, J. Shonkoff (2011) rašo, kad suaugusiems svarbu ne tik užtikrinti jaunų vaikų saugumą ir saugią aplinką kurioje auga, mokosi bet ir plėtoti jų sveiką mąstymą ir kūną. Tai yra gerai ne tik vaikams bet ir grindžią stiprų pamatą klestėti darnioje visuomenėje. Mokslas rodo, kad vaikai susiduriantis su smurtu ar kitomis trikdančiomis aplinkybėmis gamina išliekanti baimės ir lėtinio nerimo jausmą, kuris gali turėti neigiamas pasekmes besivystančioms vaiko smegenims. Nors kai kurie patyrimai yra vienkartiniai reiškiniai kiti gali pasikartoti ir neišnykti ilgą laiko tarpą. Visi neigiami potyriai turi neigiamą poveikį vaikams ateityje ypač tai paveikia vaiko mokymąsį, problemų sprendimą, ir bendravimą su kitais bendruomenės nariais.

Tinklarištyje phobiasfears.com (2012) rašoma, kad kai vaikai negalintis įveikti tamsos baimės iki subrendimo, baimė virsta fobija tai gali tapti didelę kliūtimi pasireiškianti stresu, ir sumažina žmonių produktyvumą. J. Goldberg (2015) teigia, kad lėtinis nerimas gali turėti tiek daug įtakos, kad gali sutrikti apetitas, gyvenimo įpročiai, santykiai su artimaisiais, miegas, darbo rezultatai. Negydant ir nemokant vaiko įveikti baimių ir susidoroti su juntamu nerimu augantis ir bręstantis asmuo gali nebesusidoroti su jį persekiojančiu jausmu pradeda siekti palengvėjimo žalingais įpročiais tokių kaip persivalgymas, alkoholis, cigaretės, narkotikai.

Lėtinis nerimas ir emocinis stresas gali sukelti sveikatos problemų. Problema atsiranda tada kai kovojama arba bandoma pabėgti nuo kasdienio nerimas. Bandymas kovoti arba bėgti sukelia organizmo parasimpatinės nervų sistemos išleistą streso hormoną, tokį kaip kortizolis. Streso hormonai gali didinti cukraus kiekį kraujyje ir trigliceridų. Nerimo ir streso metu išlaisvinti hormonai gali sukelti fizinę reakciją, tokias kaip: pasunkėjas rijimas, galvos svaigimas, burnos džiuvimas, greitas širdies plakimas, nuovargis, galvos skausmai, nesugebėjimas susikcentruoti, irzlumas, raumenų skausmai, įtampa, šleikštulys, nervingas, greitas kvėpavimas, dusulys, prakaitavimas, drebulys ir trūkčiojimas. Jai per didelis hormonų kiekis yra nesumažinamas fizinį krūvių, lėtinio nerimo ir streso hormonai žmogus gali turėti rimtų fizinį pasekmių, įskaitant: susilpnėjusi imuninė sistema, virškinimo sutrikimai, trumpalaikis atminties praradimas, priešlaikinė vainikinių arterijų liga, širdies smūgis.

Apibendrinant galima teigti, kad baimės turi didelės neigiamos įtakos vaikams ne tik tuo metu kai ją jaučia bet ji gali vaikui pakenkti tolimesniuose gyvenimo tarpsniuose. Baimės paliečia vaiko santykius, bendravimą, nerimastingu vaikų savivertė yra labai žema, vaikams yra sunkiau tyrinėti aplinką. Kai vaikas jaučią baimę jis gali tapti pasyvus, apatiškas bet gali pasitaikyti ir tokių variantų, kad vaikas tampa nerimastingas, irzlus, jiems yra sunkiau susikaupti. Nemažinamos baimės paliečia ir organizmą netik suaugę bet ir vaikai lėtinio nerimo metu jaučia tokis neigiamus organizmo sutrikimus, kaip virškinimo sutrikimai, susilpnėjusi imuninė sistema.

Baimių mažinimo būdai

Pasak S. W. Garber, R. F. Spizman (1993), G. Goetze, A. Myers-Walls (2004), tinklaraščio caringforkids.cps (2010), tinkamai reaguojant į vaiko baimes galima jas sumažinti. Autoriai pateikia kelis baimių mažinimo būdus:

Negalima menkinti vaiko baimių. Suaugusieji, komentuodami vaikų baimes, neretai sumenkina vaikų baimes. Vaikų negalima erzinti dėl jų baimių jie gali užsiverti savyje. Vaikui būtina žinoti, kad suaugusieji į juos žiūri rimtai. Su vaiku taip pat galima kalbėti apie savo baimes. Vaikai taip pat turi žinoti, kad suaugusieji taip pat bijo kaip ir jie, ir jiems svarbu pamatyti kaip suaugusieji susitvarko su juos užplūdusia baimę. Reikia papasakoti vaikui ką suaugusieji jaučia bijodami ir ką daro, kai juos užplūsta baimės jausmas.

Negalima vaiko versti susidurti su savo baimę. Pavojaus kyla tada kai baimės vaikui atskleidžiamos iš karto vienu metu. Jeigu dėl kažkokios priežasties vaiko baimės neišsisklaido,

greičiausiai tokiu atveju baimė yra stipriai įsigalėjusi ir sunkiai pasiduodanti. Jeigu vaikas bus verčiamas glostyti šunį tuo metu kai jis panikuoja tokiu atveju baimė niekur nedings. Kaip rezultatas vaikas gali bijoti dar labiau šunų kito susitikimo metu. Tėvai gali padėti vaikams nugalėti savo baimes skaitant jiems knygas, išgalvojant istorijas, vaidinti tam tikras situacijas. Monstro piešimas gali padėti išreikšti savo baimę ir padeda suprasti, kad jo baimės objektas nėra tikras.

Nereikia prisitaikyti prie baimės. Dauguma šeimų vengia situacijų kuriose reikia prisiiimti atsakomybę ir neapdairiai padeda vaikams išlaikyti savo baimes. Vienintelis būdas padedantis nugalėti baimę su ja susitikti akis į akį. Baimės pakyla ir tada nuslūgsta jeigu lauki pakankamai ilgai.

Vaikui geriausia parama yra surengti akistata su jo baimę.

Nereikia per daug jautriai reaguoti į vaikų baimes. Tyrejai pabrėžia, kad šis punktas pritaikytas tiems suaugusiesiems, kurie taip pat, kaip ir vaikas bijo tos pačios situacijos arba objekto. Vaikai puikiai skaito suaugusiųjų kūno kalbą. Kol suaugusysis sako, kad viskas yra gerai bet jo ranka stipriai spaudžia vaiko ranką ir balse jaučiamas drebulys siunčia skirtingą žinutę vaikui. Šiame procese vaikas išmoksta ir supranta kad kažko reikia bijoti.

Paruošti vaikus naujiems įvykiams. Kai yra žinoma, kad vaikas turės patirti naujus įvykius reikia jį paruošti naudojant knygas, filmus. Jeigu vaikui reikia keliauti į ligoninę vienas iš geriausių būdų su juo kartu pažaisti, kad jie yra ligoninėje jeigu yra galimybė su vaiku kartu aplankyti ligoninę.

Padėti vaikui susidoroti su savo baimėmis. Kai vaikas bijo jis nesupranta kas jam darosi ir kas per jausmas juos užplūdo. Vaikai gali pradėti galvoti, kad jiems yra kažkas blogai ir jie nežino, kaip tą jausmą nugalėti. Su vaiku reikia kalbėti apie baimės jausmą. Pastebėjus, kad vaikas gali jausti baimę ar jis yra nerimastingas reikia su juo pasikalbėti apie jausmus kuriuos jis dabar patiria. Kai su vaiku kalbama apie baimės jausmą, vaikas yra išmokamas kalbėti apie visus patiriamus jausmus. Kai yra matoma, kad vaikas bijo, vaikui reikia leisti išsipasakoti dėl ko jie bijo. Reikia vaikui sudaryti fiziškai saugia aplinką jį apkabinant laikant jo ranką arba tiesiog būti šalia jo. Taip pat galima jį išmokyti ilgo gilaus kvėpavimo, kuris numalšintu jo nerimą.

M. Jellinek, B. Patel (2002) ir kiti nurodo, kad su baimėmis padeda susidoroti ir tokie veiksmai, kaip skaitymas ar pasakojimas apie vaikus kurie nugalėjo savo baimes. Vaikams gali padėti įveikti baimes bet koks teigiamas paskatinimas už bet kokias pastangas, kurias vaikas įdeda kovodamas su jomis. Bijančiam tamsos vaikui be naktinės lempučių galima nupirkti žibintuvėlį su kuriuo jis galėtų naktį apžiūrėti savo kambarį ir daiktus kurie jį supa. Žibintuvėlis gali padėti kontroliuoti baimę. Vaikas apimtas baimės ir jausdamas didelį nerimą neretai yra labai agresyvus. Autorių teigimu svarbu nubrėžti aiškia ir saugia kontrolę bandant suvaldyti vaiko agresiją. Vaikai jaudinasi jeigu jų niekas nesustabdo, kai jie būna grubūs, net jai jie skundžiasi kad kažkas darosi. Autorės pabrėžia kad mušimas taip pat gali juos gąsdinti ir sukelti pyktį, net jai jie to nerodo tuo metu. Mažinant baimes vaikui gali padėti pakartotinis trumpas paaikškinimas kas yra tikra, o kas ne. Negalima vaiko gėdinti dėl jo baimių. Kartu su vaiku reikia pagalvoti, kas jį galėtų nuraminti, kad jis jaustus saugiai.

Tamsos baimė. Prieš miegą autorės pataria apkabinti vaiką. Svarbu juos palenkti į savo pusę, nenusileisti. Palikti šviesą koridoriuje arba vaiko kambaryje įtaisyti naktine lempute. Būti šalia vaiko, kol jis užmigs. Svarbu pačiam vaikui nuspręsti, kada jam nebereikia naktinės lemputės.

Atsiskyrimo baimė. Pasikalbėti su vaiku apie naujas vietas. Pasiūlyti vaikui aplankyti darželį ir ten praleisti laką su juo. Prieš paliekant vaikus vienus įtraukti juos į veiklą bet būtinai su juo atsisveikinti nepabėgti neatsisveikinus su juo. Atsisveikinant galima naudoti rankos paspaudimą arba švelnu apkabinimą. Būtina išsiaiškinti per kiek laiko vaikas nusiramina, dažniausiai tai trunka kelias minutes. L. Rodgers (2013) siūlo susigalvoti atsisveikinimo ritualą. Svarbu vaikams nemeluoti, kai jie yra paliekami, o sakyti tiesą - tokiu būdu vaikai pasitikės ir nejaus nerimo.

Kaukių baimė. Literatūros apie šią baimės formą yra mažai. L. Fritscher (2014), teigimu vienas geriausių būdų pašalinantis kaukių baimę yra kognityvinė elgesio terapija šios terapijos naudojamos dažnai ir yra veiksmingos. Terapijos metu yra mokoma tyrinėti savo jausmus apie kaukę ir pakeisti nusistačiusi neigiama požiūrį ir rasti kuo daugiau teigiamų požiūrių.

Gyvūnų baimė. Kai vaikas bijo gyvūnų, ir jie yra šalia reikia paimti vaiką ir laikyti jį rankose. Kalbėti apie gyvūnus, kurių bijo vaikas. Stebėti tuos gyvūnus, kartu su vaiku. Komentuoti kitus žmones, kurie žaidžia su gyvūnais pasakoti vaikui, kaip gražiai gyvūnas žaidžia su jais. Svarbu leisti vaikams auginti maža švelnų gyvūnėlį namuose, kad būtų vaikui lengviau jausti prie gyvūnų suaugus.

Garsų baimė. Kai vaikas išsigąsta staigių garsų jį reikia apkabinti ir paguosti. Su išsigandusiu vaiku kalbėti švelniai ir pasakyti jiems, kad jis yra saugus. Pasakyti vaikui garso sukėlimo šaltinį taip pat leisti paliesti vakuumini siurbliu, virdulio ar kita išgąsdinusio garso šaltinį, kai jis yra išjungtas.

Vaiduoklių/pabaisų baimės. Nugalėti pabaisų ir vaiduoklių baimę padeda naktinės lemputės. Taip pat pasikalbėti su vaiku apie vaiduoklius ir keistus šešėlius išklausti jį. Autorės pataria naudotis savo vaizduotę, taip sukuriant savo draugiškus vaiduoklius arba juokingus monstus.

Šeimos įtaka mažinant vaikų baimes

J. Hudson (2014) teigimu, supratimas, kuris tėvų elgesys padidina vaiko riziką vėliasneme amžiuje turėti emocinių sveikatos problemų, turi tiesioginę reikšmę ankstyvai intervencijai. Autorės rezultatai rodo, kad mažinant per daug didelį vaiko saugojimą ir sumažinant tėvų nerimastingumą būtų galima užkirsti keliaus vaikų vėliasnims emocinėms problemoms. Teoriniai modeliai rodo, kad vaikų auklėjimo strategijomis turi būti siekiama vaiką slopinti, tačiau empiriniai duomenys dar iki galo neištyrė šios minties ir tai reikštų, kad visi tėvai turi mokėti naudotis strategija siekiant padidinti vaiko savarankiškumą, o ne perdėtai jį saugoti. Autorės manymu vis dėlto, lieka argumentas, konkrečiai nukreipti tėvus orientuoti juos apie riziką, kuria vaikas patiria dėl klaidingo auklėjimo. Perdėtas saugojimas padidina, vaiko slopinimą ir nukreipia vaiką į labai pavojingą būseną. Anot T. Ollendick, N. King ir kitų (1994) surinktų duomenų, tėvų elgesys užimam svarbų vaidmenį plėtojant vaikų baimes. Tai ypač pasireiškia kai tėvai rodo per didelį nerimą ir streso lygį kurį demonstruoja vaikų akivaizdoje medicininių procedūrų metu. J. Hudson (2014) teigia, kad vienas iš pagrindinių veiksmų įtakojantis vaiko nerimą lygį priklauso nuo to kaip vaikas vengia baimingų situacijų. Tėvų elgesys toks kaip perdėta apsauga kuri įdiegia prisitaikymą arba sustiprinto vengimo strategiją, tikėtina, kad turės įtakos palaikant ir vystant nerimo sutrikimą. Perdėtas tėvų rūpinimasis vaiku, inicijuoja ir sumažina vaiko susitvarkymo galimybes ir požiūrį į naujas ir galimai baimingas situacijas. Per daug tėvų saugomi vaikai turi mažiau galimybių tramdyti savo elgesį prie įsivaizduojamos grėsmės, mažiau galimybių išmokyti tiksliai nustatyti grėsmę naujose situacijose ir jiems yra sunkiau susidoroti sudėtingose situacijose.

Kitas auklėjimo stilius, kuris turi neigiamos įtakos yra kritiškas auklėjimas. Kritinis auklėjimas yra susijęs su depresija bet gali sukelti ir nerimą. Nerimastingų tėvų, taip pat ir tėvų su perdėtu rūpinimusi, kritišku mąstymu poveikis vaikams gali paūminti vaiko temperamentą.

Nesaugus tėvų ir vaikų prisirišimas taip pat yra apibrėžiamas kaip rizikos veiksnys nerimo sutrikimo vystymuisi. Prisirišimas yra apibrėžiamas, kaip artimas, asmeninis emocinis ryšys, kuris susidaro tarp vaiko ir globėjo. Nesaugus prisirišimas, priešingai nei saugus prisirišimas, yra tas kuriame vaikas patiria globėjo kaip nenuspėjamo arba nepatiria komforto jausmo susijusio su vaiko ir globėjo ryšiu. Nesaugus prisirišimas atsiranda tada, kai globėjas nereaguoja, neatsako į suaugusiam atrodančius nereikšmingus vaiko poreikius. Nesaugus prisirišimas yra siejamas su nerimu ir depresija. Vaikai dėl nesaugaus prisirišimo negali kurti tinkamu emocijų reguliavimo įgūdžių arba teigiamo savęs suvokimo. Anot P. Muris (2007), ankstyvajame amžiuje palaikant ryšius su pirminiais globėjais vaikai plėtoja lūkesčius apie savo globėjų prieinamumą, kurių pagrindinis pavyzdys yra tarnauti šeimai dėl savęs ir kitų. Kai patirtis veda prie lūkesčių, kad globėjai bus mylintis ir atsiliepiantis, vaikai plėtoja savojo aš pavyzdį kad jie yra mylimi ir vertinami ir į kitus asmenis žvelgs kaip į šiltų ir mylinčių. Šis pasitikėjimas leidžia vaikams vystini saugumo jausmą kurio vaikai ieško savo globėjuose kai jie jaučiasi nerimastingi ar jiems reikia kažko šalia, kai nenori būti vieni, vaikai turi

suprasti, kad kai jie jaučiasi blogai globėjai jiems padės. Priešingu atveju jeigu vaikai jaus, kad globėjai juos atstumia ir vaikai negali pasikliauti globėjais jie pradeda vystyti save kaip nemylima ir atstumta asmenybę to pasėkoje vaikai aplinkui mano, kad visi esantis aplinkui nemėgsta ir vengia jo. Tokie vaikai nesitiki iš tėvų palaikymo ir išsiugdo supratimą, kad jų niekas neapgins, kai jiems grės pavojus to pasėkoje nesaugumo jausmas jiems sutrukdytų susidoroti su savo baimėmis. Tokie neigiami santykiai su tėvais gali turėti atėityje neigiamų bendravimo pasekmių susijusių su kitais asmenimis. D. Mickevičiūtė (2013) pateikia kelis variantus, kuriuose atsispindi vaikų elgesys, kai jie yra netinkamai auklėjami. Autorė pabrėžia, kad didžiausia įtaka vaikams teikia mama ir neretai jos elgesys ar veiksmai iššaukia neigiamas vaikų emocijas. Nesaugių ir priešiškių vaikų motinos yra nerimastingos arba neiškart reaguojančios į vaiko signalus. Paprastai tokių vaikų motinos jais rūpinasi nenuosekliai, jos nereguoja į vaiko prašymus iškart. Vaikas prisitaikė prie tokių sąlygų, kai niekada negali būti tikras, kaip sureaguos mama, kai jos reikia. Todėl, net ir žaisdamas, jis negali atsipalaiduoti, nes akies kraštelio turi stebėti, ar mama dar čia. Atrodo, kad mažylis jaučiasi labai nesaugus tokia pasaulyje, kur nieko neįmanoma numatyti iš anksto, todėl jaučia didelį nerimą.

Dezorganizuoto vaiko elgesys formuojasi tada, kai jis jaučia baimę bendraudamas su pagrindiniu globėju. Tai gali nutikti dėl motinos elgesio, pavyzdžiui, jei ji smurtauja, arba dėl jos vidinės būsenos, kai ji išgyvena intensyvią siaubą, baimę ir bejėgiškumą. Tokius jausmus gali kelti neseniai patirta trauma, patirta praeityje, bet iki šiol neišspręsta. Įprastai mama kūdikį, išgyvenantį stresą, nuramina, tačiau šiais atvejais ji kartu kelia ir siaubą vaikui. Taigi mažylis vieną žmogų mato ir kaip grėsmės, ir kaip ramybės šaltinį, kuriuos jam sunku suvokti, juo labiau – suprasti, kaip elgtis ir kur ieškoti nuraminimo.

C. Schaefer, H. Millma (1994) teigimu, vaikams didelę įtaką daro ir tėvų konfliktai. Įtemptas ir užsitęsęs mūšis tarp tėvų, brolių, seserų ar netgi tarp tėvų ir vaikų sukuria įtemptą atmosferą. Nuolatiniai „karšti“ argumentai skatina vaiko nesaugumą. Nesaugus vaikai mažiau sugeba valdyti įprastas vaikiškas baimes. Netgi kiekvienos dienos finansiniai ir socialinės problemos gali gąsdinti vaiką. Jautresni vaikai dažnai jaučiasi prisilęti šeimos problemų, kurių jie negali suprasti arba klaidingai supranta esama beviltiška situacija. Šis jausmas didėja, jei tėvai nesuvokia ir nepajėgia išspręsti iškilusių problemų. Autoriai taip pat pažymi, kad neretai tėvai yra kalti dėl vaikų baimės einant į mokyklą ir darželius. Priežastis kodėl vaikai bijo švietimo institucijų yra ta, kad tėvai vaikams leidžia neiti į jas neretai neėjimą į mokyklą jie naudoja, kaip apdovanojimą taip pat tai sustiprina neapdairus vaikų palikimas namie ir leidimas jiems linksintis juose. Toks tėvų atlidumas susijęs su jų vaikų baimėmis iššaukia vaikų priemone paveikti kitus ir manipuliuoti savo baimėmis. Vaikų manipuliavimas savo baimėmis vėlesniu laikotarpiu gali paveikti vaiko baimę ir ji pradeda vystytis, kaip įprotis leidžiantis manipuliuoti kitais bet toks būdas neleidžia sumažinti baimės, o tik leidžia jai didėti.

Tėvų klaidos padedant vaikams nugalėti baimes. G. Jurkevičienė (2014) išskyrė didžiausias klaidas, kurias daro tėvai bandydami padėti vaikams nugalėti jų baimes:

Įmeta vaiką per prievartą į baimę keliančią situaciją. Kartais tokia taktika suveikia, bet daug dažniau vaiko baimė sustiprėja keleriopai. Be to, vaiko pasitikėjimas tėvais susvyruoja, pasaulis tampa dar labiau nesaugus gyventi. Pastiprina vaiko vengiantį elgesį, pvz.: vaikas atsisako kilti liftu, nes bijo uždarytų erdvių, tėvai sako: „Tai gerai, gal ir baisus tas liftas, užstrigtį galima, tu visą laiką lipk laiptais“. Taip vaikui užsifiksuoja, kad jo baimė reali, tėvai ją palaiko. Tada vengiantis elgesys yra įtvirtinamas ir kartojasi. Bando loginiais argumentais vaiką įtikinti, kad nėra ko bijoti. Tačiau baimė kyla iš tos žmogaus dalies, kurioje nėra logikos, todėl loginiai argumentai yra neveiksmingi ir priešingai parodo, kad Jūs nesuprantate vaiko. Sumenkina vaiko baimę. Tokie tėvų pasakymai dar labiau sumenkina vaiko savivertę.

Ugdymo įstaigos vaidmuo mažinant vaikų baimes. Child Care Education Institute (Edukacinis vaikų priežiūros institutas, 2008), pateikia informaciją kokios yra darželio auklėtojos pareigos. Pagrindinis darželio auklėtojos tikslas yra vesti vaikus, orientuoti juos į naujus dar neatpažįstamus jiems kelius. Taip pat apsaugoti juos nuo žalos ir mokyti juos apsisaugoti. Darželio auklėtojų mokymai yra paremti tuo, kad jie suteikia vaikui reikalingu jo veiklai medžiagų, kad vaikui veikla būtų patrauklesnė. Auklėtoją turi sudaryti vaikui tinkamą aplinką, kad mokymasis būtų lengvas ir smagus. Auklėtojos taip pat turi klausytis ir išklaustyti vaiką. K. Debord (1993) pateikia būdus, kurie padeda vaikui greičiau nusiraminti po atsiskirimo nuo tėvų. Auklėtoja turi suteikti kiekvienam vaikui dėmesio nors kelias minutes su juo pasikalbėti ir jo išklaudyti, vaikas turi suprasti, kad jeigu tėvu ir nėra šalia jis gali tikėtis pagalbos iš auklėtojos. Auklėtojai svarbu vertinti kiekvieną vaiką tiek žvilgsniu, tiek žodžiais nes tik tokiu būdu vaikas supranta, kad jis yra matomas ir svarbus. Auklėtojos tikslas darželyje ne tik mažinti nerimą žodžiais, dėmesiu ir žvilgsniu bet ir sudaryti tinkamas sąlygas darželio grupės aplinkoje. Autorė pabrėžia, kad vaikas patirtu kuo mažiau streso patalpa kur vaikas būna dažniausia turi būti pritaikyta taip, kad vaikai galėtų laisvai judėti, veiklos sritis aiškiai išdėstytos, triukšmingos vietos būtų atskirai nuo tylių. Dienos veiklos turi būti planuojamos nuo aktyvių iki ramių nuo suorganizuotų iki vaikui laisvai pasirenkamų, būtina laikytis rutinos, kad vaikai žinotų,

ko tikėtis kiekvieną dieną. Jeigu vaikas darželyje yra agresyvus, neramus netgi išdykęs ir nepaklusnus tai gali būti požymiai, kad vaikas jaučia nerimą ir baimę. Auklėtojų tikslas tokiam vaikui suteikti papildomą komfortą ir duoti daugiau dėmesio diskutuojant apie jo patiriamą baimę, nerimą. Auklėtoja turi sudaryti vaikui toki požiūrį, kad darželyje jis yra saugus ir jam visada bus padėdama. Auklėtoją vaikui, kaip pagalbą gali paprašyti nupiešti savo baimę ir vaikui paaiškinti, kad jis neturi ko bijoti.

M. Jalongo (2014) teigia, kad mokytojai mokantis vaikus apie gyvūnus, apie gyvūnų elgesį, gyvenimą, aiškinantis, kaip reikia jais rūpintis, juos prižiūrėti gali sumažinti vaikų baimę jiems ir net ją visai pašalinti. Mia. Merkurio, A. McNamee (2008) ištyrė, kad knygos, kurių sudėtyje yra įdomių istorijų ir vaikai yra susiję su tomis istorijomis, tose knygose yra naudingų faktų ar informacijos kuri pateikta smagiai ir joje yra spalvingu paveikslėlių yra gera pradžia pradėti padedant vaikams mažinti jų baimes. Autorių teigimu, istorijos susijusios su gyvūnais yra geriausios jauniems skaitytojams tokių būdu jie gali susipažinti su gyvūnais nejaučiant baimės. Svarbu kad kiekviena knyga atitiktų vaiko baimės kriterijus ir joje būtų baimės nugalėjimo būdas. Dauguma vaikų darželių mokytojų, planuoja specialią veiklą, kurios metu bando įtraukti tėvus ir vaikus pirmąją savaitę. Šiuo būdu jie siūlo puikiai galimybę vaikui jaustis patogiai naujoje aplinkoje, susitikti savo klasiokus ir susipažinti su būsima mokytoja esant šalia tėvams taip sukeliant mažiau streso ir nerimo jiems. Tinklaraščio teigimu, kai kurie vaikai jaučia didelį jaudulį eidami į darželį bet jie greitai ir be jokių problemų prie jo adaptuojasi. Kiti vaikai šia adaptacija pereina nelengvai tokius vaikus užplūsta daugybę nerimastingų klausimų „Ar aš susidraugausiu. Ar aš pasiklysiu?“. Vaikui išreiškiant baimę reikia į jį įsiklausyti ne tik tėvams bet ir auklėtojoms. S. Crosser (2008) teigia, kad auklėtojos vaikams gali padėti nugalėti baimes pasitelkiant šešias taisykles. Tai apima grupę veiksmų.

Žinojimas apie vaiko vystymosi individualizuotas baimes. Bendravimas su tėvais apie etninius, kultūrinius nuostatus ir vertybes, kurios gali turėti įtakos vaikui. Turint kuo daugiau žinių apie vaiką auklėtojai gali rengti užsiėmimus atsižvelgiant į vaiko poreikius nesukeliant jiems baimės ir nerimo.

Savarankiškumo skatinimas. Siūlyti autentiška pasirinkimą, kai tik įmanoma. Kai vaikui yra siūlomas pasirinkimas ir vadovaujamasi tuo vaiko pasirinkimu, mes padidinam ir sustiprinam vaiko savarankiškumą.

Išankstinis vaiko parengimas, potencialiai baimę skatinančiai situacijai. Pastebėjus, kad artėjantis renginys ar lankytojas gali sukelti vaikams baimę, paruošti juos iš anksto. Atsakyti į klausimus ir apibūdinti programą, kurios bus laikomasi. Pasiūlyti vaikams pasirinkimą bendrauti ar tiesiog stebėti. Apibūdinti priemones, kurių bus imtasi siekiant užtikrinti saugumą. Auklėtojas vaikams turi pasirodyti, kaip džiuginantis, faktiškas ir ramus. Autorė išskiria pagrindinius vizitus, kurie gali sukelti vaikams didžiausią baimę: gyvūnai, išvykos, uniformuoti lankytojai, pakaitiniai mokytojai, triukšmingos šventės.

Komforto ir saugumo suteikimas. Kai vaikas yra saugus ir jis tai žino, jis gali būti skatinamas, bet neverčiamas užsiimti bet kokia veikla ir mokomas susidoroti su baimingais veiksmais, kurie jam atrodo pavojingi. Pas vaiką turi dominuoti du žodžiai patikimumas ir pagarba. Anot S. Miller, E. Church (2015), 3–4 metų vaikams komforto gali suteikti ir bet koks jam mielas daiktas iš namų. Taip pat šio amžiaus vaikams nerimą sumažinti gali ir pažystamas žmogus pvz.: į ta pačią grupę eina jo kiemo draugas.

Susidorojimo strategijos modelis. Esant darželyje vaikai imituoja mokytojo žodžius ir manierą, todėl neretai vaikai perima auklėtojos būdą net jai tai yra susiję su baimingomis situacijomis, vaikai perima auklėtojos sprendimą ir būdą, kaip jos bando susidoroti su baimę. Net ir auklėtojos turi išlikti išore ramios ir pasitikėti savimi. Kai vaikai jaučia baimę jie turi turėti asmenį kuriuo jie gali pasitikėti.

Išvados

- 3–4 metų vaikų baimės yra specifinės ir laikui bėgant laikui daugelis baimių savaime išnyksta. Tačiau dėl tam tikrų situacijų (vaiko palikimo darželyje, tėvų abejingumo, ypatingų stresinių situacijų) vaiko baimės gali vystytis ir pereiti į fobijas. To pasekoje vaikai tampa pasyvūs arba nerimastingi, pikti, apatiški, jiems sunkiau susikaupti. Kylančios baimės trukdo vaikui vystyti savo savarankiškumą, bendrauti su kitais vaikais. Svarbu baimę slauku pastebėti ir jas koreguoti.
- Nėra vieno ir universalaus būdo padėti vaikams sumažinti baimes, tai yra ilgas ir daug kantrybės reikalaujantis procesas, į kurį turi įsitraukti tėvai ir auklėtojai bendromis pastangomis. Šeimos ir pedagogai turi būti susipažinę su vaikų baimių mažinimo strategijomis, bendradarbiauti tarpusavyje šiame procese. Baimių mažinimas įmanomas bendromis pastangomis.

Literatūra

- Alexandre, S (2012). *Tips for Raising a Happy Child* [reaktyvus], [žiūrėta 2015 – 11 – 22]. Pennsylvania. Prieiga per duomenų bazę Google books:
https://books.google.lt/books?id=WC8rrriwJuTIC&printsec=frontcover&dq=Tips+for+Raising+a+Happy+Child,+Stella+Alexandre,+2012&hl=lt&sa=X&ved=0ahUKEwjCu7jVmuPJAhUBwXoKHW_dBhcQ6AEIHTAA#v=onepage&q=Tips%20for%20Raising%20a%20Happy%20Child%2C%20Stella%20Alexandre%2C%202012&f=false

1. Cohen. L. J. (2013). The Drama of the Anxious Child - Childhood anxiety is on the rise at every level, from fear of monsters under the bed to severe anxiety disorders. *Time, psychology* [reaktyvus], [žiūrėta 2015 – 12 – 09]. Prieiga per internetą: <http://ideas.time.com/2013/09/26/the-drama-of-the-anxious-child/>
2. DeBord. K. (1993). *Strategies for Parents & Teachers to Assist Children Who Are Managing Stress* [reaktyvus], [žiūrėta 2015 – 11 – 15]. Children needs. Prieiga per internetą: <http://www.preparerespondrecover.com/childrensneeds/strategies.html>
3. Dewar. G. (2014). Nighttime fears in children: A guide for the science-minded. *Parenting science* [reaktyvus], [žiūrėta 2015 – 12 – 04]. Prieiga per internetą: <http://www.parentingscience.com/nighttime-fears.html>
4. Fritscher. L. (2014). *Maskaphobia or Fear of Masks*, Lisa Fritscher [reaktyvus], [žiūrėta 2015 – 10 – 11]. About Health. Prieiga per internetą: <http://phobias.about.com/od/phobiaslist/a/maskaphobia.htm>
5. Foxman. P. (2007). *Dancing with Fear: Controlling Stress and Creating a Life Beyond Panic and Anxiety* [reaktyvus], [žiūrėta 2015 – 10 – 22]. Hunter House. Prieiga per duomenų bazę Google books: <https://books.google.lt/books?id=mdn8MU2qcOIC&printsec=frontcover&dq=Dancing+with+Fear%E2%80%93Controlling+Stress+and+Creating+a+Life+Beyond+Panic+and+...++Paul+Foxman&hl=lt&sa=X&ved=0ahUKewiU3ZC5m-PJAhVLvRoKHSIDDhMQ6AEIHjAA>
6. Gray. R. (2013). *Phobias may be memories passed down in genes from ancestors* [interaktyvus], [žiūrėtas 2015 – 11 – 18]. The Telegraph. Prieiga per internetą: <http://www.telegraph.co.uk/news/science/science-news/10486479/Phobias-may-be-memories-passed-down-in-genes-from-ancestors.html>
7. Goldberg. J. (2015). *How Worrying Affects the Body* [reaktyvus], [žiūrėti 2015 – 11 – 02]. WebMD. Prieiga per internetą: <http://www.webmd.com/balance/guide/how-worrying-affects-your-body?page=3>
8. Goetze. G, Myers-Walls. J. A. (2004). *Helping Children Overcome Fears* [reaktyvus], [žiūrėta 2015 – 10 – 01]. Purdue University. Prieiga per internetą: <https://www.extension.purdue.edu/extmedia/cfs/cfs-169-w.pdf>
9. Hudson. J. L. (2014). Parent-Child Relationships in Early Childhood and Development of Anxiety & Depression. Centre for Emotional Health, Department of Psychology, Macquarie University, Australia [reaktyvus], [žiūrėta 2015 – 10 – 16]. 2. Prieiga per internetą: <http://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/parent-child-relationships-early-childhood-and-development>
10. Kvakštytė. D. (2013). Ikimokyklinio amžiaus vaikų baimės. *Psichika* [reaktyvus], [žiūrėta 2015 – 10 – 15]. Prieiga per internetą: <http://psichika.eu/blog/ikimokyklinio-amziaus-vaiku-baimes/>
11. Kindergarten Readiness: Your Child's Fears. (2015). *Focus on Your Child* [reaktyvus], [žiūrėta 2015 – 12 – 01]. Prieiga per internetą: <http://www.focusonthefamily.com/parenting/schoolage-children/is-your-child-ready-for-kindergarten/kindergarten-readiness-your-childs-fears>
12. Kai vaikų bijo... (2011). *Neuromeda medicinos centras* [reaktyvus], [žiūrėti 2015 – 10 – 14]. Prieiga per internetą: <http://www.neuromeda.lt/straipsniai/2011/12/kai-vaikai-bijo/>
13. Levinskienė. S, Karalienė. V. (2008). Emocinės raidos įtaka tolimesniam vaiko asmenybės vystimuisi. Vilnius. Printėja leidykla.
14. Matthews. S. N. (2010). *Children's Fears: Developmental or Disorder?* [interaktyvus], [žiūrėta 2015 – 11 – 17]. University of Pittsburgh, School of Education. Prieiga per internetą: http://www.sbbh.pitt.edu/Booklets%202113%20fall%202010/Fears_Matthews.pdf
15. Melanine. M. (2015). My child is scared of loud noises. In *Mother for life* [reaktyvus], [žiūrėta 2015 – 10 – 23]. Prieiga per internetą: <http://www.motherforlife.com/baby/13-36-months/psychology/8173-my-child-is-scared-of-loud-noises.shtml>
16. Rodgers. L. (2013). Separation anxiety: 19 ways to ease your child's fears (so you can both stop crying!). *iVillage* [reaktyvus], [žiūrėta 2015 – 11 – 24]. Prieiga per internetą: <http://www.today.com/parents/separation-anxiety-children-best-parenting-tips-t145201>
17. Stephens. K. (2007). *Fears Are a Normal Part of Children Growing Up* [interaktyvus], [žiūrėta 2015 – 11 – 08]. Parenting Exchange. Prieiga per internetą: <http://www.frcsj.org/PDFS/FEARS01PELibrary.pdf>
18. White. D, Smith. C. B. Child Development. In Parent Support [interaktyvus], [žiūrėta 2015 – 10 – 02]. Prieiga per internetą: <http://www.bucksiu.org/Page/3840>

EXPRESSION OF 3 – 4 YEAR OLD CHILDREN'S FEARS IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Summary

Children's fear is a worrying phenomenon for parents. Educators and parents' aim is to raise children as self-confident individuals. Courage, determination, confidence these are the features that can help a person to adapt better in the society. It should be noted that some of the little ones become reticent, shy, disobedient and rebellious after they start to attend pre-school, or face new people. Fears can interfere with people trying to integrate into the social environment. Children may be afraid of different things, and the reasons of their anxieties may be very different, but it is important for the parents to pay attention and not to expect that children will "grow out" of their fears. It should be noted that a child's anxiety may be overcome with the personal characteristics or surrounding support, but if a child's fear is ignored and a child is unable to cope with it, it can increase and grow into a phobia or complicate a child's socialization among peers and society. **The problem of a research.** Preschool-aged children's phobias and fears are relevant in today's society, full of tension, and these issues require resolution. Information about how children's fears can influence their psychological and physical health and successful socialization is important not only for parents but also for the pre-school staff. The study problem tries to answer the following questions: "Whether the parents are

interested in children's experiences?" "What are the causes of child's fear?" "How parents react to a child's preschool distress?" "Have parents experienced fears themselves in their childhood?" "Do childhood fears have consequences in their lives?" **Aim of the research** is to figure out the answers to these problems and perform theoretical and empirical analysis based on this work. This paper focuses on the most often experienced children's fear and anxieties, analyses possible ways to help children to identify, understand, appropriately express and manage their feelings. **Objectives:** to theoretically justify expression of pre-school aged children's fears and anxieties and to reveal how it affects the individual development and socialization.

Keywords: children's fears, overcoming fears, cooperation, education factors.

KŪRYBIŠKUMO ĮTAKA SLOPINANT IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ ELGSENĄ IR NEIGIAMAS JŲ EMOCIJAS IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE

Rita Sadauskienė

Kauno lopšelis darželis „Žvangutis“

Anotacija. Straipsnyje remiamasi praktine veikla per pastaruosius dvejus metus, organizuojant mano ugdomojoje grupėje 5-6 metų vaikams kūrybinius užsiėmimus. Buvo įdėmiai stebima ir fiksuojama, kaip tokie užsiėmimai veikia sutrikusios elgsenos vaikus ir tėvų reakciją į vaikų elgesį bei auklėtojos pastabas. Vaikų kūrybiškumą buvo stengiamasi pažadinti skaitant ir analizuojant pasakas bei kitus kūrinius. Mokant vaikus meninio skaitymo, ugdant vaidybinius sugebėjimus, kartu buvo turtinama ir jų kalba. Dailės užsiėmimų ir žaidimų metu buvo sudaromos sąlygos atsiskleisti vaikų kūrybiškumui. Spektaklių kūrimas, dalyvavimas šokių konkurse parodė vaikų meninės raiškos individualumą, ugdė kolektyvinę atsakomybę. Autorė suprato vaikų bendravimo su šeima svarbą, todėl Motinos dienos proga, paskatino vaikus išsakyti savo meilę motinai, mokydama minčių raiškos grožio. Autorės darbas vaikų kūrybiškumo ugdymo kryptimi buvo grindžiamas ir tikslinamas vaikų ugdymo pedagogų –mokslininkų teiginiais. Suprasdama galimus savo darbo trūkumus autorė tikisi sulaukti dalykiškų pastabų ir diskusijų apie vaikų kūrybiškumo ugdymo reikšmę ir svarbą ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Prasminiai žodžiai: kūrybiškumas, emocijos, ikimokyklinis amžius.

Įvadas

Į vaikų darželius ugdytiniai atvedami iš įvairiausių šeimų. Didžioji dalis – juos mylinčių, jų sveikata, elgesiu besirūpinančių tėvų vaikai. Tačiau ne vienas vaikas iš šeimos atsineša neigiamų bruožų, yra pedagogiškai apleistas, pasižymi net protinio išsivystymo sutrikimais, socialinio bendravimo įgūdžių stoka. Ikimokyklinių įstaigų pedagogams sunku ugdyti tokius vaikus, kai grupėje jų apie 30 procentų. Atrodo, kad didžiąją dėmesio dalį pirmiausia reikėtų skirti normalaus elgesio vaikams, tačiau nėra kaip ir nėra kada, nes pirmosios grupės vaikams sutramdyti ir ugdyti reikia ypatingų užduočių, kad patrauktum jų dėmesį ir išugdytum normalaus bendravimo įgūdžius. Tuo tarpu visai kitaip reikia organizuoti darbą su pagrindine grupe, sudaryti galimybes plėtoti vaikų gabumams. Kaip teigia Žukauskienė (1996): „Gabus vaikas labai detalčiai nupasakoja savo fantazijas, su jomis susigyvena, jomis tiki. Ši labai išlavėjusi vaizduotė sukuria vaikui neegzistuojančius draugus, norimą turėti broliuką ar sesutę ir fantastinį gyvenimą, turiningą ir ryškų. Praėjus daugeliui metų, toks asmuo ir darbe, ir gyvenime išlaiko žaidimo elementus, išradingumą ir kūrybingumą. Toks vaikas kartais sugeba labai išradingai kalbėti, moka save išreikšti.“ Darbo autorė nusprendė šitą gabių vaikų savybę pritaikyti vaikams, išsiskiriantiems negatyviu elgesiu, ir įsitikinti, ar kūrybiškumas slopina neigiamą neprognozuojamų vaikų elgseną ir neigiamas jų emocijas. Stebint nedrausmingus ugdytinius ir ieškant nenormalaus jų elgesio priežasčių bei galimybių tą elgesį po truputį keisti, perskaityta nemaža knygų. Į kai kuriuos klausimus atsakymai rasti ir kai ką galima apibendrinti, todėl autorė ryžosi jūsų dėmesiui pateikti šio darbo patirtį. Minimi vaikai pažįstami jau antri metai, tačiau gilintis į problemą pradėta 2015 metų rudenį. Kartu remiamasi ir į atmintį įstrigusiais ryškesniais 2014-2015 darbo metų pavyzdžiais.

Darbo tikslas: atskleisti kūrybiškumo įtaką slopinant ikimokyklinio amžiaus vaikų elgseną ir neigiamas jų emocijas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Uždaviniai:

1. Praktikoje taikyti mokslininkų – pedagogų teiginius ir rekomendacijas;
2. Išsiaiškinti veiksnius, darančius įtaką neprognozuojamų vaikų elgesiui.

Metodas: mokslinės literatūros analizė.

1. Pasakų, kitų kūrinių skaitymas, analizė

Kalbos pažinimo ir emocijų ugdymas, savojo „aš“ išraiška, analizuojant įvairius kūrinius. Pasakėlės pradedamos skaityti „ryto rato“ metu. Skaitant pasakas siekiama, kad vaikai pajustų pasakų grožį, žodžių skambesį, suprastą pagrindinę mintį, atsakinėtų į įvairiausių klausimus, žaidimų metu panaudotų jų elementus: motyvuodami pakeistų kai kuriuos siužetų elementus, sugalvotų kitokias pabaigas, raiškiai pakartotų veikėjų dialogus, judesiais iliustruotų jų elgesį. Sekama pasaka „Joniukas ir Grytutė“, demonstruojami paveikslėliai. Vaikai įdėmiai stebi ir klausosi, nes prieš pradedant sekti pasaką, jie buvo paprašyti ne tik klausytis, bet ir įsidėmėti veikėjus, kiek jų yra, jų charakteristiką bei įvykių priežastis: kodėl berniukas su mergaite atsiduria miške, kaip jie elgiasi atsidūrę neįprastoje situacijoje, kokie jų tarpusavio santykiai, ką norėta pasakyti pasakos iliustracijomis. Sekant pasaką, siekiama prašnekinėti ne tik aktyviausius vaikus, bet ir pačius nedrąsiausius bei tuos, kurie niekuo nesidomi. Kol sekama pasaka, pradžioje tylu, bet po truputį grupėje kyla įtampa - nedrausmingi vaikai išlieka savimi: auklėtojai nematant (jie taip manė!) tai

kojas užkelia ant šalia sėdinčio vaiko, kitas į pašonę mergaitei gnybia, smogia į nugarą kumščiu... Su visais vaikais išsinagrinėjame užduotėles: aktyvūs vaikai seka situaciją: įdėmiai klausosi ne tik komentarų, klausimų ir gražiai paprašyti kelia rankas, kad neatsakinėtų chorą. Rankų kėlimas - mokėjimas išlaukti, pakentėti, susikaupti, išklausti savo draugą ir tik tada, vėl kantriai keliant rankytę, auklėtojai pakvietus išsakyti savo mintis, kokios jos bebūtų. Taip ugdomi kultūringo bendravimo įgūdžiai –socializacija. Labai daug mokslininkų akcentuoja kalbos reikšmę vaiko ugdymui ir ugdymuisi. Bruneris (1996) manė, jog kalba vaikas gali realizuoti visas savo potencialias galimybes ir sėkmingai spręsti įvairias problemas. Jis teigė, kad mąstymo pagrindas yra kalba, kad nuo kalbinių sugebėjimų priklauso beveik kiekvienas vaiko mąstymo ir elgesio aspektas ir kad kalba ne tik atspindi patirtį, bet ir ją transformuoja. Vaikai kviečiami analizuoti tekstą ir iliustracijas, padrašinami: „Sakykite, vaikai, ką manote, nebijokite klysti. Parinkite gražius, vaizdingus žodžius!“ Sumanūs vaikai labai gražiai ir išradingai atsakinėjo į klausimus, įsiminė daug vaizdingų pasakos žodžių. Jie buvo garsiai pagirti ir leidžiama pasirinkti individualų žaidimą. Stebimieji, kaip minėta, buvo nedrausmingi ir rankučių nekėlė, todėl buvo pasakyta: nenoriu, kad augtumėt kvailiukai ir nieko nežinotumėt, kad nemokėtumėt kalbėti. Auklėtoja ryžtasi juos atskirti nuo pagrindinės grupės ir jiems buvo liepta stebėti iliustracijas ir apibūdinti nupieštus žmones, jų nuotaiką, jausmus, metų laiką, medžius... Vaikų elgesys ir nuotaika pasikeitė – matyt turėjo įtakos tai, kad su jais liko auklėtoja ir galėjo su kiekvienu individualiai dirbti. Situacija taip pat pasikeitė. Darbas buvo turiningas ir efektyvus. Praėjus vos kelioms akimirkoms, pradėta šnekinti po vieną ir tenka nustepti! Nebeliko net noro prieš draugus pasimaivyti, pagudrauti. Vyravo absoliuti tylą, kol vienas iš jų atsakinėjo. Likusieji sugebėjo laukti ir kantriai stebėjo, kas vyksta. Vaikai pradėjo atsipalaiduoti - atsakinėjo teisingai: vasara, nes medžių lapai žali, vakaras, nes juos išvedė naktį, kad žvėrys suėstų. Vienas berniukas net išvardijo skirtingų medžių, pavaizduotų iliustracijose, pavadinimus. Mažoje grupėje, kai žinojo, jog yra stebimi, kai greitesnės orientacijos vaikai nebeslopino jų emocijų ir nebeveikė jų psichikos, neklaužadukai sukaupė dėmesį ir tapo normaliais vaikais. Ne visada auklėtoja turi galimybę vaikus suskirstyti į dvi grupes, bet jeigu gerai pažįsta ugdytinius ir iš anksto suplanuoja darbą su dviem grupėmis, gali pasiekti gerų rezultatų: išmokyti drausmės, analizuoti pasaką ir iliustracijas, išmokyti naujų žodžių. Išsigelbėjimas - individualus darbas mažoje grupėje, pasiruošus netikėtiems nedrausmingumo protrūkams.

Į nepaprastą situaciją kartais tenka pakliūti, kai penkiametį vaiką reikia paruošti raiškiojo skaitymo konkursui: 2016 metų vasario mėnesį Kaune vyko Respublikinis mažųjų talentų konkursas „Virus viru košė“. Jau prieš konkursą buvo aptarta saktinė „Kodėl kurmis aklas?“ Temos pradžioje vaikams pasiūlyta pajusti, kaip jaučiasi aklas žmogus : užsimerkti, pasukinėti galvą į visas puses, atsistojus paėjėti keletą žingsnių. Vaikai ėmė šaukti: „Nieko nematau, kaip baisu, nieko nenoriu.“ Jausminė reakcija buvo labai akivaizdi, o aklumo situacija suvokta, ir vaikai suprato, kad akliesiems reikia padėti. Viena mergaitė, priskirtina prie indigo vaikų, saktinę labai greitai išmoko atmintinai, pati pritaikė intonaciją ir kūno kalbą. Saktinę išmoko visi vaikai. Pažintis su gyvūnais pratęsta skaitant ir analizuojant eilėraščių „Ežiukas“. Tekstą papildžius ežio paveikslėliu kompiuteryje, paaiškėjo kai kurie vaikai jį buvo matę gamtoje. Eilėrašties, o ypač ežio spygliukai, neleidžiantys gyvūnelio paimti į rankas, vaikams padarė labai didelį įspūdį. Visi vaikai eilėraščių išmoko atmintinai, bet geriausiai jį sakė berniukas iš nedrausmingųjų grupės. Atsargiai paklausus, ar jis norėtų dalyvauti eilėraščių konkurse, vaikas nesutrikęs atsako: taip. Tai buvo puiki proga ruošti jį konkursui, tobulinti jo socializacijos įgūdžius, mokyti drausmės, turtinti kalbą, ugdyti emocinę asmenybės saviraišką, o kartu ugdyti ilgalaikę atmintį – „kaupimo mechanizmą“ Gučas (1996). Salėje, kur vyko konkursas, berniukas buvo visiškai kitoks, negu bendraamžių aplinkoje : ramus, susikaupęs, kultūringas, mandagus, taktiškas. Be auklėtojos žinios niekur nėjo, tik sėdėjo šalia ramiai ir laukė. Nereikėjo išdykauoti, peštis. Berniukas, artėjant jo eilei sakyti eilėraščių, paklausė:

- Auklėtoja, o jei aš pamiršiu?

Auklėtoja atsakė:

- Kai nueisi į sceną, ieškok auklėtojos veido, akių ir lūpų! Auklėtoja stengsis atsistoti taip, kad tu ją matytum.

Berniukas buvo visas įsitempęs ir labai jaudinosi, tačiau atėjus lemiamam momentui gražiai nusilenkė ir pradėjo... Berniukas visą eilėraščių padeklamuoja puikiai, neatitraukdamas nuo auklėtojos nė vieno žvilgsnio, rankų mostais atkartodamas tai, kas buvo rodyta per atstumą. Komisijos nariams jam įteikus diplomą, berniukas buvo laimingas. Laiminga ir auklėtoja : vaikas keičiasi...Vakare atėjęs pasiimti sūnaus, tėvas pirmiausia pasiteiravo, kaip viskas pavyko. Pasidžiaugta sėkme. Tėtis pasisodino rengti sūnų rūbinėlėje. Berniukas rankytėmis apšivijo tėvelio kaklą ir sako tyliai, bet išgirsti pavyko: „Tėveli, žinok, aš scenoje pasakiau! Man pavyko!“ Tėtis irgi apglėbė berniuką ir tarė: „Esi šaunuolis, labai džiaugiuosi ir didžiuojuosi tavimi!“ Vaizdas iki ašarų jaudino. O auklėtojai ateityje šitas įvykis – galimybė vaiką skatinti, priminti, kaip malonu būti geram!

Panaši situacija aprašyta Joachim Rumpė (2004) „Rėkia, pešasi, viską gadina.“ Ne tik situacija, bet ir psichologinis – mokslinis jos išaiškinimas: „...vaikas nenori būti nei užsispyręs, nei piktas. Kiekvienas vaikelis turi paprasčiausiai ištirti savo poveikio galimybes, išmėginti, kaip ko galima pasiekti. Tai natūralus vaikų vystymasis. Šioje vystymosi fazėje jie mėgina realizuoti savąjį „aš“, nori ką nors turėti ir kad kas nors jiems asmeniškai priklausytų. Tuo metu atsiranda poreikis valdyti ir daryti įtaką kitiems. Tai svarbios to meto vidinės dvasios paskatos, o ne sąmoningai pasirinktos strategijos ko nors pasiekti ir tuo labiau ne mus tironizuoti!“. Iš tokios patirties galime padaryti labai paprastą išvadą: kai susiduriame su užsispyrimu ir atkaklumu, tyliai sau džiaukimės, kad vaikas kovoja dėl savęs įtvirtinimo. Kuo labiau užsispiria tuo metu, „tuo ryškesnės gal jaunystėje ir suaugusiojo amžiuje bus jo dorybės: valingas savęs įtvirtinimas, pasitikėjimas savo sugebėjimais, galimybėmis ir kt. Mes paremiame vaiką ir įvedame į savo kultūrą, kur kiekvienam tenka patirti, kad ne viską galima daryti tik pagal savo galvą. Būkime ramūs ir ramūs, tačiau perduokime vaikui tą patirtį, kuri jam reikalinga, idant ir jis patirtų, jog ne viską gali turėti arba ne viską gali pasiekti. Kitaip tariant, mes atsakome į vaiko klausimus suteikdami jam galimybę įgyti atitinkamą patirtį.“ Mažasis skaitovas tokią patirtį įgijo.

2. Vaidybinių sugebėjimų ugdymas

Pirmoji sąmoninga vaikų veiklos forma yra žaidimas. Žaisdamas vaikas gali laisvai išreikšti savo jausmus, kurti naują pasaulį pagal turimas žinias ir įtvirtinti suaugusiųjų pasaulio formuojamas etines normas. Kaip teigia Bruneris (1996), žaidimas yra ne tik tyrinėjimo priemonė, bet ir išradingumo forma. „Žaidimas reiškia išorinio pasaulio pakeitimą pagal mūsų norą, o žinios keičia mus pačius, kad geriau galėtume prisitaikyti prie išorinių sąlygų...“ Žukauskienė (1996) „Norint savo grupės vaikams suteikti žaidimo džiaugsmo ir išbandyti jų aktorinius sugebėjimus, kiekvienais metais ruošiamą po spektakliuką. Dalyvavimas spektaklyje moko vaikus pažinti pasaulį, pratina prie kolektyvinės veiklos ir įdiegia vienokias ar kitokias dorovines nuostatas, atskleidžia vaidybinius sugebėjimus. Šiais metais buvo paruoštas spektaklis „Vištytės pyragas“. Siekiant kūrybinio tėvų ir vaikų bendravimo, „sudėtingos“ rolės pasiūlytos dviem mamytėms. Vieną vaidmenį auklėtoja pasiliko sau, kad galėtų kontroliuoti spektaklį. Rasti arba sukurti tokį kūrinėlį, kuriame galėtų vaidinti visi grupės vaikai, yra sudėtinga, todėl minėtame spektaklyje dalyvavo tik 13 vaikų. Likusieji mokytis būti kultūringais žiūrovais: gražiai, tvarkingai susėsti, vaidinimo metu nesikalbėti, o po vaidinimo pasakyti savo nuomonę. Aktoriais tapo, deja, tik drausmingieji vaikai. Kaip įdomu viską stebėti buvo vaikų – žiūrovų grupei, rodo toks faktas. Vienai repeticijai jau buvo reikalinga daug dekoracijų ir rekvizito: 3 grūdėliai, puodeliai su lėkštutėmis, arbatinukas, grūdų maišas, pagamintas malūnas, vištytės pyragas, degtukai (tik imitacija!), nes šuo kuria pečių, ašotis. Ir staiga vienas iš neprognozuojamo elgesio berniukų sako vienai iš aktorių:

- Žinok, nepaėmėte grūdų maišo ir pintinėlės – turbūt pamiršote!

Laiko jis tuos daiktus savo glėbyje, o viena iš aktorių jau pagalvojo, kad jis specialiai provokavo situaciją, kad tik suerzintų ir supykdytų visus. Laimė, kad buvo šalia auklėtoja ir girdėjo sakinio pradžią, nes aktorė jau buvo nusiteikusi kovoti už reikalingus daiktus. Užgesinus bekylantį gaisrą, minėtas berniukas net nusišypsojo, nes buvo teisingai supastas. Maslow (1981) analizuoja žmonių poreikius ir agresijos priežastis įžvelgia tam tikruose nepritekliuose arba siekime patenkinti nepakankamai patenkintus poreikius. O jo mintys puikiausiai paaiškina mažosios aktorės reakciją: ji manė, kad berniukas pavyduliauja, jog nevaidina, ir todėl bando keršyti. Auklėtoja berniuką pagyrė už pastabumą ir geranoriškumą. Galima daryti išvadą, jog kai kurie vaikai, sekdami kitų vaikų kūrybinį darbą, įsitraukia į bendrą kūrybinį procesą ir keičiasi.

Spektaklis rodytas net tris kartus. Spektaklio kūrimas buvo tikras iššūkis: vaikai judrūs, net gerieji būna kartais nedrausmingi. O kur dėti neklaužadas? Galima pasidžiaugti, kad visi neklaužados: tapę žiūrovais, buvo tikri šaunuoliai, o vienas, kaip minėta, net tapo dėmesingu pagalbininku. Spektaklio poveikis didžiulis: drausmina, skatina sutelkti dėmesį. Taip pat drausmingai „rizikos“ grupė elgėsi ir Teatro dienos proga stebėdama viso mūsų darželio kolektyvo pastatytą spektaklį. Nebuvo jokių nusižengimų, ir tai skatina autorę akcentuoti teatro meno galimybes ugdant neprognozuojamo elgesio vaikus. Aptariant ir vieną, ir kitą spektaklį noriai kalbėjo šių vaikų grupė. Nuostabu, kad keli vaikai, pamatę savo elgesio pavyzdžius scenoje, sugebėjo juos įvertinti ir pasmerkti blogą veikėjų elgesį. Galima tik pasidžiaugti, jog gėrio suvokimas jų širdelėse egzistuoja. Juk net suaugusiems žmonėms būna sunku pamatyti neigiamas savo charakterio savybes ir pasmerkti save už blogą elgesį. Ką tada kalbėti apie vaikus, kurie dar nepribrendę savianalizei?! Stebint spektaklį, turtėja ir vaiko gyvenimas, formuojasi vertybių pasaulis. Emocinio matyto spektaklio poveikio neįmanoma pervertinti. Pokalbis apie spektaklį po jo sudaro galimybes turtinti ir vaikų kalbą. Būtų idealu, kad auklėtoja būtų susipažinusi su draminiu kūrinėlio tekstu prieš spektaklį ir apmąsčiusi, kokiais

naujais žodžiais galėtų praturtinti vaikų kalbą. Tos galimybės tikrai didelės, nes vaikai noriai kalba apie spektaklį bei personažus ir vertina jų poelgius.

Kadangi su vaikučiais visus mokslo metus dirbo kalbos korekcijos specialistė, kartu su ja sumanyta organizuoti šventinę vakaronę tėvams, pademonstruojant vaikų tarties pasiekimus. Minėtos specialistės dalis – „Pažaiskime kartu“, o autorės dalis - spektakliukas miniatiūra „Dantukų šepetukų karalienė“. Vaikai įtvirtino švaros įgūdžius, gavo estetikos pamoką – koks gražus yra tvarkingas vaikas. Džiugu, jog vaidinime dalyvavo neprognozuojamo elgesio vaikai. Buvo abejonių, kad jie nesugebės puikiai atlikti savo vaidmenų, nes tokie vaikai neseka įvykių eigos, gali išdykauoti, nes neturės supratimo, kad tai pasirodymas tėveliams, o ne šiaip sau palakstymas scenoje. Tačiau stebint juos (autorė norėjo pabandyti nors kažką parodyti tėvams, ko galima pasiekti)... teko apstulbti pačiai: vaikai sugebėjo save kontroliuoti, nors scenoje buvo tikras vanduo ir iš jo pripūsta burbulų su šiaudeliu. Spektaklį parodyti pavyko tėvams. Jam pasibaigus vaikai padainavo dainą „Jeigu nori, kad dantukai visad būtų sveiki“.

3. Dailė

Vaizduojamasis menas turi daug rūšių. Penkerių metų vaikų gebėjimų ugdymas šioje srityje vaikų darželiuose turi gana aiškias ribas – tai vizualinės raiškos plėtojimas ir gilinimas, o vaikų veikla labai individualizuota. Auklėtoja privalo pamatyti ir įvertinti kiekvieno darbą. Vaikai piešia įvairius piešinius taikydami pačias įvairiausias priemones: guašas, akvarelė, kreidelės, spalvoti pieštukai, flomasteriai. Gamina įvairiausius kūrinius iš spalvoto popieriaus, karštų klijų, lipalo, sausų klijų, naudodami gamtinę medžiagą, įvairias atraižas, nudrožtų pieštukų drožles, vatą ir t.t. Taip pat lipdo iš plastilino, modulino, molio. Vyksta nuoseklus darbas - vaikai jį renka pagal individualius poreikius: vieni kopijuoja žodelius pagal savaitinę temą, kiti piešia, aplikuoja, lipdo, dar kiti ką nors stato, konstruoja, dirba pratybėlėse. Prie stalų sėdi labai įvairiai grupėmis: po 2, po 3, po 4, o kai kurie mėgsta dirbti vieni. Veiklos vietas renka taip pat skirtingai: kas ant kilimo ką nors stato, kas sėdi prie stalo, kampe, kas mėgsta uždarą erdvę. Vaikai mielai bendrauja: šnekučiuojasi, tariasi, derina spalvas ar formas. Tokio pobūdžio darbas kartais palieka be dėmesio tinginukus ir neklaužadas. Vienas iš berniukų vaikšto tarp stalų ir ieško tų, kurie jam nepatinka –vienam smogia į galvą, kitam kumšteli į šoną, trečiam spiria, kartais net įkanda stengdamasis įskaudinti. Yra vaikų, kurie savo elgesiu trukdo žaidimų draugams arba grupei, kartais juos net tironizuoja ir gali priversti auklėtojus imtis kraštutinių pedagoginių priemonių dėl parodytos agresijos. Žodis „agresija“, kilęs iš lotyniško *aggredere*, pirmiausia reiškia „prie ko nors artėti“, „žingsniuoti“, taigi aktyviai veikti. Kasdienybėje agresija dažniausiai siejama su prievarta, grovimu, brutalumu bei sužalojimu, todėl kelia baimę. Minėtam berniukui visai nesvarbu, kad keturi vaikai jau nuskriausti, o jis tiesiai eina prie naujų aukų – vienam stipriai smogia, kitą pargriauna, atima žaislus, sugriauna statinius, dar vienam vaikui kanda į ranką. Auklėtoja ar padėjėja skuba ginti vaikų. Taip vyksta beveik kiekvieną dieną... Agresyvi energija, kaip mes ją suprantame, suteikia gyvenimo vyksmui didžiausio gyvybingumo, bet vaikai nepajėgia suvaldyti savo agresijos. Atplėšiamas nuo aukos, pyksta ant suaugusiojo ir atsisukęs, dar neišliejęs viso pykčio, puola kąsti padėjėjai į koją. Visą mėnesį liko įkandimo žymės. Kartais agresyvus elgesys gali būti ir normalus, „sveikas“ elgesys. Jei įtūžis, pyktis, atmetimas išreiškiami aiškiai, o ne „nuryjami“, tai jie nevirsta garo katilu, kuris kada nors – ir dažniausiai nekontroliuojamas - sprogs. Agresyvus reiškiasi elgesys ne tik įvairiomis formomis, o į jo destruktivius, baimę keliančius pasireiškimus nevienodai reaguojama. Autorei su padėjėja teko vaiką nešti nunešti į atskirą patalpą nuraminti. Nebuvo tai lengva, tačiau kitos išeities jau nebebuvo. Atsidūręs kitoje patalpoje, toli nuo likusių vaikų, jis nurimo ir, paprašytas pakonstruoti iš „leggo“ kaladėlių, pakluso. Kūrybinė užduotis, kaip terapija, buvo veiksminga.

4. Žaidimas

Psichologai nėra vienos nuomonės, apibūdindami žaidimą, nes jis apima tiek daug įvairiausių vaiko veiklos sričių, reiškiasi įvairiomis situacijomis ir kt. Tačiau žaidimo svarba vaiko raidai neabejojama. Žaidimas – tai tam tikras socializacijos būdas, kuris padeda formuoti vaikų gyvenimiškai pozicijai. Bruneris (1996) pažymi: „Žaisti mums labai malonu. Netgi sunkumai yra džiaugsmingi, nes patys juos sukuriame žaisdami, kad nugalėtumėme. Vaikui tie sunkumai, kliūtys atrodo tiesiog būtini, nes be jų jam greitai atsibosta žaisti“. Tiek Freudas (1996), tiek Piaget (1996) pripažino, kad vaikui žaidimas yra labai svarbus, o mes matome, kaip puikiai jis atskleidžia vaikų vaizduotę, kūrybinius sugebėjimus. Įprastą, vaikų nemėgstamą mankštą autorė pateikė kaip žaidimą, kuriame privalomus judesius vaikai galėjo papildyti savo fantazijos padiktuotais - individualus žaidimas dažnai yra puiki agresijos ir susierzinimo slopinimo priemonė. Atlikę įvairiausias užduoteles, pakartoję išmoktą eilėrašį „Draugystė“, dainelę „Aš turiu burnytę“, vaikai darė mankštą, kompiuteriu paleidus „Piratų mankštą“, kurią dainuoja Flintas, o vaikai mankštinosi šokdami. Kadangi rankų judesiai ne tokie, kokie turėtų būti, auklėtoja eina prie vaikų ir taiso

judesius. Priėjus prie vieno berniuko ir pabandžius jo rankytes ištiesinti, vaikas staiga supyko ir atsisukęs spyrė iš visų jėgų auklėtojai į kojas. Kiti vaikai mielai pakludavo, tačiau šitas berniukas ne kartą yra spyręs auklėtojai. Tiek Freudas (1996), tiek Piaget (1996) pripažino, kad vaikui žaidimas yra labai svarbus. Freudas (1996) ir kiti psichoanalitikai vertino žaidimą kaip priemonę įtampai mažinti ir tokiems jausmams, kaip pyktis, nerimas ar frustracija, išreikšti... Tačiau šis berniukas, kuris spyrė auklėtojai, įvertino situaciją savotiškai. Kiti buvo nustebę, kai jis šitaip reagavo į auklėtojos pastangas pataisyti laikyseną ir savo žvilgsniais jį pasmerkė. Berniukas daugiau nebešoko. Tiesiog pasitraukė į šoną ir atsisėdo ant kilimo, šiek tiek nusiminęs. Šis berniukas nemoka atsiprašyti net paskatintas auklėtojos. Kartais atrodo, jog jis net nesuvokia savo elgesio. Viskas jam įvyksta spontaniškai. Tik tas spontaniškumas atkeliauja su nežmoniška agresija. Jei jo paprašysi nueiti atokiau, atsisėsti ir tiesiog pasėdėti ramiai, jis neklauso. Neklaužadoms dažnai skiriama tokia, bausmė: toje pačioje patalpoje sukurtas gamtos centras, kuriame atsisėdi prie stalo ir gali iš gamtinės medžiagos kažką statyti, konstruoti, duoti valių fantazijai. Po kokių dešimties minučių vaikas ėmė žaisti. Piaget (1996) ir kitų kognityvinės pakraipos atstovų argumentai apie žaidimo paskirtį šiek tiek skiriasi nuo Freud (1996) pažiūrų. Jų nuomone, žaidžiant atsiskleidžia pažintiniai procesai, simboliniai žaidimai parodo vaiko pastangas orientuotis realybėje. Žaidžiant sprendžiamas konfliktas tarp vaiko savito pasaulio suvokimo ir realaus pasaulio. Ar taip buvo ir šiuo atveju? Autoriui atrodo, jog minėtas vaikas realiai nesuvokia savo poelgio ir nežino, kas gera ir kas bloga... Susidaro sudėtinga situacija: kiti vaikai nesuvokia, kaip, deja, ir autorė, tokio elgesio priežasčių ir mato suaugusio žmogaus – auklėtojos – bejėgiškumą. Ar tai, ką mato, neįtvirtins jų sąmonėje liūdnos nuostatos: blogis yra nenugalimas?!

Labai gaila, bet neįmanoma jo priversti pajusti savo kaltę. Gerumu prisijaukinusi vaiką, auklėtoja dažnai paima jį į glėbį ir nusiveda ar nusineša į atskirą patalpą. Užsidariusi duris, pasisodina ant kelių, švelniai glostydama, šnekasi su juo labai ramiu tonu, nuslopinusi skausmą ir liūdesį, įveikdama savo sutrikimą. Grupės vaikai mato, kad jis kitoks, jo nepavyksta nubausti, sudrausminti, bet išlieka ramūs, nesišaipto, nieko nesako – lyg nieko nebūtų įvykę, net prie jo neina žaisti. Auklėtojai – nors susidvejink. Negali be dėmesio palikti nei jo, nei likusių vaikų. Tokių vaikų ugdymas reikalauja visos darželio auklėtojų bendruomenės sprendimo: ar gali jis likti grupėje, ar, jei tokių vaikų yra daugiau, sudaryti nedidelę grupelę, kad kiekvienam būtų galima skirti daugiau laiko... Aišku, jei tokių galimybių yra...

Vaikas puikiai skiria savo sukurtą pasaulį nuo realaus ir noriai ieško paramos savo įsivaizduojamiems objektams ir santykiams juntamuose ir matomuose realaus pasaulio objektuose. Freudas (1996) taip pat teigia, kad nustojęs žaisti vaikas ilgai negali atsisakyti pasitenkinimo, kurį jam prieš tai teikė žaidimas. Vaikas fantazuodamas gali tyrinėti ir išmėginti daugelį pažintinių reagavimo būdų, kurių tikrovėje atlikti neįmanoma. Konstravo du vaikai su lego kaladėlėmis, o trečias atsinešė pintinėlę su mašinytėmis ir visi tuoj susipešė – nepasidalino mašinyčių. Bausmė - visi trys į gamtos centrą, bet galės statyti, ką norės, tik privalės papasakoti, ką pavyko pastatyti. Peštukai atskyrimą nuo visos grupės sutiko nuliūdę, bet, nesupratę, jog tai bausmė, įniko į žaidimą. Individualios užduotys ir kita erdvė numalšino susierzinimą. Vaikai kūrė iš akmenukų, smėlio, kriauklyčių, gilių, kankorėžių įvairius statinius. Susikaupę, net nesišnekėdami. Statė ilgai, mąstė, konstravo, dėliojo. Kai pastatė, turėjo papasakoti apie savo statinius: J. pastatė didelę ir plačią pilį. Šalia grioviai su vandeniu, kad neprieitų prie tos pilies niekas. Tai didelė tvirtovė, kurioje gyvena daug draugiškų šeimų. Jos niekada nesipyksta ir dalinasi viskuo, kuo tik gali. Ten nebūna žiemų ir visada labai šilta. Žmonės labai linksmi ir geri. M.V. supylė salą, kurioje labai gražu, šilta, daug didelių kalnų ir įvairiausių paukščiukų skraidžioja, pilna gyvūnėlių ir vabaliukų. Labai gražūs augalai. Ten auga įdomūs medžiai su labai gražiais lapais. Žmonių ten nėra. Į klausimą „kodėl?“ auklėtoja išgirsta netikėtą atsakymą: „Žmonės čia viską sunaikintų...“ Beveik visi psichologai sutinka, kad dar ankstyvoje vaikystėje vaikas pradeda suvokti moralines normas ir vaidmenis. Taip pat beveik visi laikosi vienos nuomonės, kad to suvokimo mokymosi šaltinis yra vaiko ir kitų šeimos narių tarpusavio santykiai ir jo bendri žaidimai su kitais vaikais. Ir autorė iš tokios vaikų kūrybos galėjo padaryti išvadas apie jų šeimas, apie santykius su kaimynais. Nelinksamas išvadas.

Žaidėme kolektyviai tokį žaidimą pastabumui lavinti. Vaikai sustoja rateliu. Auklėtoja pasirenka vieną vaiką ir atsiveda prie savęs. Kiti turi nosisukti. Kol visi vaikai stovi nosisukę, tam vaikui uždedama skrybėlė ir užrišama ant kaklo skarelė. Taip vaikas paruošiamas, kad visi kiti pasakytų, kas pasikeitė. Vaikai taip pat turi mokėti sukaupiti dėmesį, kelti rankytes, mokėti palaukti, kol pasisakys draugas. Taigi, kai likusieji pastebi draugo išvaizdos pasikeitimą, visi skuba pasakyti. O jie turi kelti rankytės ir tiesiog laukti, nes jei nesilaikys taisyklių, auklėtoja tuojau pat nutrauks žaidimą. O juk taip įdomu! Ir laukia nekantriai, bet laukia. Vaikai atsakinėdami turi viską pasakyti teisingai: kuri kojytė pakelta: dešinė ar kairė, net emocijas paminėti, turi labai greitai įvardyti daug smulkių detalių – taip ugdomas pastabumas, turtinama kalba. Žaidimas vaikams patiko, o vėliau net patys susigalvojo įvairių pozų. Džiaugiuosi vaikų kūrybiškumu, ypač tuo, kad aktyviai dalyvauja ir neklaužadukai. Visiems vaikams

labai patiko judrus žaidimas su muzika. Jį organizavo muzikos pedagogė savo salėje. Skamba muzika, vaikai šoka. Kai muzikos pedagogė ją sustabdo, vaikai turi sustingti šokio judesio būsenoje. Ir vėl galima apibendrinti; šiuo atveju – muzika, patraukianti kiekvieną vaiką, žinoma, mėgstama melodija, amžiui pritaikytas tekstas nuslopina pyktį ir nepasitenkinimą. Tie du anksčiau aprašyti žaidimai nėra vienam vaikui nesukėlę pykčio prieuolio! Manytina, kad todėl, jog žaidimo pobūdis reikalavo ypatingo kiekvieno vaiko dėmesio, nereikėjo žiūrėti į greta esantį, kurio poelgiai galėjo sukelti nepasitenkinimą – visų dėmesys buvo sutelktas į vieną bendrą objektą. Autorei daug minčių sukėlė tokia darbo situacija. Vaikai po pietų miego, kol rengdavosi, niekaip negalėdavo, tik iš miegų atsikėlę, apsirengti nesusipykę, nesusimušę, nesukonfliktavę. Nepatiko žvilgsnis, netinkamai ištartas žodis jau vaikas smurtauja iš draugų atiminėja daiktus, trukdo rengtis. Taigi agresyvus elgesys galėtų būti atsakas į tam tikrus jausmus, patirtis ar situacijas. Maslow (1981) apsisoja prie žmonių poreikių ir agresijos priežastis išvelgia tam tikruose nepritekliuose arba siekime patenkinti nepakankamai patenkintus poreikius. Vaikų agresyvumas ir smurtavimas – mūsų visuomenės gyvai aptarinėjama tema, atspindinti, deja, tą pačią visuomenę. Ar galima vaikų darželyje surasti išeitį ir nuslopinti polinkį smurtauti? Tik su žodžiu „Keliamės“ iš kompiuterio pasigirsta dainelės, kurioms skambant rodomi įvairūs vaizdai. Ir rezultatas toks: vaikai, vilkdamiesi drabužėlius, žiūri į vaizdus ir kartu dainuoja! Nebelieka laiko nei erzintis, šnekėti vienas kitam nesąmonių, peštis, atiminėti iš kitų įvairius daiktus, lakstyti po lovytes, pribėgus smogti tik todėl, kad kitas vaikas tiesiog verktų. To nebėra – žiūri, rengiasi, dainuoja. Lyg ir išrastas teisingiausias kelias konfliktams išvengti. Tačiau atsirado kita problema – didelis tėvų nepasitenkinimas: auklėtoja atsisako tiesioginio bendravimo su vaikais, leidžia sau atitrūkti nuo darbo. Tai, tai sužinojus, visiškai atsisakyta sumanymo, nors dainelių vaikai ne tik klausydavosi, bet ir dainuodavo: „Lapė snapė“, „Kirmėliukas“, „Kapt lyja lietus“, „Boružėlė“, „Aš labai myliu savo mamą“... Ir vėl galima apibendrinti: šiuo atveju – muzika, patraukianti kiekvieną vaiką, žinoma, mėgstama melodija, amžiui pritaikytas tekstas užgožia pyktį ir nepasitenkinimą.

Pavasarij buvo baigiamas darbas su projektu „Noriu augti sveikas ir stiprus“. Grįžus prie temos apie sveikatą, pas mus į svečius buvo atėjusi medicinos darbuotoja su nuostabaus grožio krokodilu ir dideliu šepetėliu. Ji vaikams rodė, kaip reikia taisyklingai prižiūrėti dantukus „aiškino, ką reikia valgyti norint, kad dantukai nesugestų“. Vaikams labai patiko krokodilas, nes iš jo burnytės vis pasirodydavo vandens srovelė. Su drausme nebuvo jokių problemų – pamokymo vaizdingumas ir kūrybiškumas nuslopino visas neigiamas emocijas.

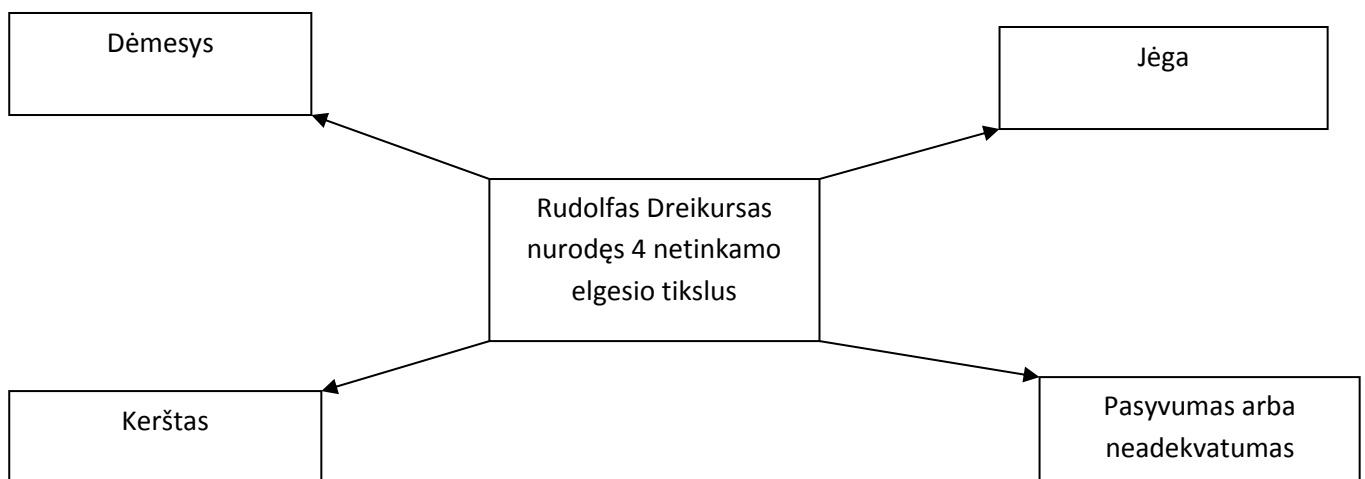
Bruneris (1996), kalbėdamas apie žaidimo funkcijas, kalbos ir mąstymo ryšį, pabrėžė, kad jį ypač domina praktinis šios problemos aspektas: kaip organizuoti žaidimus ikimokyklinio auklėjimo grupėse, kad jie padėtų vaikui realizuoti savo potencialą. Bruneris (1996) nurodė tokias pagrindines žaidimo funkcijas:

Pirma - žaidimas tarsi sušvelnina klaidų ir nesėkmių padarinius. Tai gana rimta veikla, bet niekada nesukelia vaikui įtampos t.y. žaidimas yra viduje motyvuota veikla. Tai savotiškas, bet kartu ir labai puikus aplinkinio pasaulio tyrinėjimo būdas.

Antra - žaidžiant ryšys tarp tikslo ir priemonių yra silpnas. Tai nereiškia, kad vaikas nesiekia tam tikro tikslo arba nesinaudoja vienomis ar kitomis priemonėmis jam pasiekti. Svarbu tai, kad vaikas žaisdamas dažnai keičia savo tikslus, reikalaujančius naujų priemonių, arba keičia priemones naujiems tikslams pasiekti. Tas priemonės keičia ir vaikus ugdantys žmonės ir autorės pateikti pavyzdžiai mokslininko mintis patvirtina.

Vyksta siužetinis žaidimas „Šeima“. Jame dalyvauja 6-8 vaikai. Kiti užsiėmę savo individualia veikla: kas piešia, konstruoja, stato, dėlioja ar šiaip žaidžia. Atkurama kasdienybė; vaikai patys pasiskirstę rolėmis: mama, tėtis, kokie trys vaikai, o kitoje šeimoje yra ir šuniukas. Rytas - mama su tėte gamina valgyti: tėtė pjausto daržoves, mama gamina salotas, kepa, vaikai taip pat prisijungia: gamina kokteiliukus, kiti vaikai serviuoja stalą, ruošia indus. Kaimynų šeima ruošiasi į svečius pusryčiauti, o paskui visi jie didžiuliu laivu paplaukios. Žaidimas vyksta sklandžiai, kol į jų būrį neužsina du berniukai, prašydami priimti kartu pažaišti. Viskas gerai, nes jie priimami, tačiau vienas iš vėliau atėjusių labai greitai supyksta, nes jam nepatinka mergaitės kalbėjimo tonas: „Nekalbėk taip gražiai“. Mergaitė sustingsta, nes labai greitai gauna smūgį į galvą. Ji net nesuvokia, kodėl taip nutinka. O tuo pat metu kitas berniukas ir iš tų vėliausiai prisijungusių nusviedžia visus indus nuo stalo ir juokiasi. Visi vaikai stovi it stabo ištikti. Svečių atėjimas turėjo praturtinti žaidimą naujais kūrybiniais sumanymais... Deja!.. Konfliktas! Konflikto terminas yra kilęs iš lotynų kalbos žodžio konfliktus, kuris reiškia susidūrimą. Konfliktas – tai priešingų tikslų, interesų, pozicijų nuomonių ar pažiūrų susidūrimas, rimti nesutarimai, kurių metu žmogų užvaldo nemalonūs jausmai arba išgyvenimai. Konfliktais labiausiai domisi trys mokslo kryptys: psichologija, politologija ir sociologija, nors daugiau ar mažiau šias

problemas analizuoja ir filosofija, pedagogika, istorija, karo mokslai, sociobiologija, netgi menotyra, matematika. Bet čia – VAIKŲ konfliktas. Auklėtoja tuos nedorėlius paėmė už rankų ir skyrė individualų užsiėmimą: vienas - į ramybės patalpą ant kilimo pažaisti su konstruktoriais, mašinėlėmis ir lego kaladėlėmis. O kitą - į kitą patalpą parašyti savo vardą spausdintinėmis raidėmis. Nedorėliai nurimo – nėra su kuo peštis! Dažniausiai agresija (lot. užpuolimas) vadinamas toks elgesys, kuriuo vykdomas fizinis arba žodinis smurtas kito asmens atžvilgiu. Abudu, nors ir buvo skirtingose patalpose, sėdėjo ramūs, tačiau absoliučiai nieko nedarė. Sėdėjo vienas prie stalo, kitas ant kilimo ir žiūrėjo į vieną tašką. Auklėtoja juos stebėjo, bet nieko nesakė ir net neragino imtis veiklos. Tie vaikai, kurie buvo pasiskirstę rolėmis, puikiai tęsė žaidimą. Kūrybinis procesas nuslopino jų neigiamas emocijas ir vaikai žaidė, lyg nieko nebūtų atsitikę. Nemaža mokslininkų analizuoja vaikų agresijos priežastis ir jos išraiškos būdus. O vaikai, kurie buvo nubausti, pabuvę vieni, nusiramino, pradėjo žaisti tai, kas jiems buvo skirta. Berniukas, kuriam liepta rašyti, parašė savo vardą, o jo draugas pastatė statinį iš įvairiausių kaladėlių ir pasigyrė, kaip jam pavyko. Jis pastatė didelį pastatą – daugiaaukštį namą su priestatais, įvažiavimo aikštelės mašinoms ir šalia vaikų žaidimo aikštelę. Statinys buvo įspūdingas, o po pastatymo berniukas paprašė leisti su statiniu pažaisti. Autorė pateiktai situacijai pritaikė mokslininkų mintis. Bandura atmetė Lorenzo ir Freudo suformuluotus teiginius apie įgimus instinktus ir pabrėžė modeliavimo ir pastiprinimo reikšmę. Jis teigia, kad agresija yra išmoktas elgesys ir niekuo nesiskiria nuo bet kurios kitos vaiko įgytos elgesio formos. Socialinį išmokimą sudaro du procesai: tiesioginis pastiprinimas (kai kurių vaikų agresija pasiekia savo tikslą ir taip pastiprinama) ir socialinis modeliavimas (vaikas gali pradėti kitaip elgtis, stebėdamas savo aplinkoje kito asmens elgesį). Agresiją gali tiesiogiai skatinti kiti asmenys, gyvų arba nufilmuotų elgesio modelių stebėjimas, padidėjęs fiziologinis sužadinimas, aplinkos stresai, Banduros nuomone, agresyvų elgesį palaiko paskatinimas, kitų žmonių socialinis sankcionavimas, taip pat agresyviai besielgiančio asmens pasiektas norimas rezultatas. Vaikų darželyje nesužinomos giluminės agresijos priežastys, tik pamatomos momento situacijos. Pastiprinimo agresyvūs vaikai nesulaukia, o neigiamų poelgių modeliavimas grupėje greitai yra sustabdomas. Kai agresijos apimtas vaikas įtraukiamas į jam priimtina kūrybinę veiklą, incidentas pasibaigia, palikęs, deja, pėdsaką jį patyrusių vaikų širdelėse, o pedagogą paskatina susimąstyti ir gilintis į mokslinę – metodinę literatūrą. Kartais blogai elgiasi pasitikėjimą savimi praradę vaikai. Kiekvienas vaiko netinkamas elgesys turi savo tikslą. Pastarąjį išsiaiškinę ir įsisąmoninę tėvai bei vaikų darželio pedagogai gali jį koreguoti. Keturi netinkamo elgesio tikslus yra nurodęs psichiatras Rudolfas Dreikursas.



1 pav. Psichiatro Rudolfo Dreikurso keturi netinkamo elgesio tikslai.

Dėmesys! Kai vaikai siekia dėmesio, jie būna triukšmingi, nenuilstantys, daug kalbantys, mėgstantys pasirodyti, linkę kiršinti, erzinti kitus. Jie gali tinginiauti nori, kad jiems patarnautų, kai kurie pataikauja. Tokiu savo elgesiu vaikas tarsi sako: „Aš esu svarbus tik tuomet, kai mane pastebi arba man tarnauja. Aš nesu ypatingas, bet, sukeldamas sumaištį, neliksiu nepastebėtas ir pelnysiu stokojamą dėmesį“.

Jėga: Siekdami šito tikslo, vaikai būna agresyvūs, įžūlūs, priešiški, užsispyrę. Jie neigia, prieštarauja, ginčijasi, kovoja su autoritetais. Jie atsisako atlikti užduotis, dykinėja, meluoja, nepaklūsta, bando būti „bosais“. Paprastai, demonstruodami jėgą, jie šaukia, kad negali elgtis, kaip nori, būna susinervinę.

Kerštas. Siekdamas šito tikslo, vaikas būna brutalus, įtūžęs, įširdęs, piktas, užsidaręs, žodžiais ir veiksmais skriaudžia bendraamžius, niekina kitus. Jis yra įsitikinęs, kad visi jo nemėgsta. Jo elgesys tarsi

byloja: „Aš nesu mylimas. Aš neturiu jėgos, bet aš galiu būti svarbus, kai įskaudinu kitus taip, kaip kiti skaudina mane“.

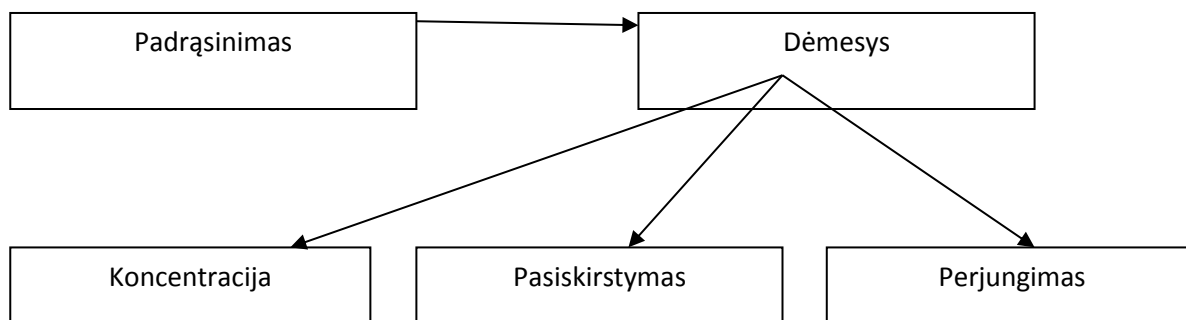
Pasyvumas arba neadekvatumas. Toks vaikas nieko neveikia, net nebando ko nors pradėti. Jei ką nors bando daryti, tai su pirmą nesėkme pasiduoda, nes jaučiasi bejėgis, kvailiesnis už kitus. Jis pasitraukia, izoliuojasi nuo kitų.

Tokių elgesių tarsi sakoma: „Aš nieko negaliu padaryti gerai, todėl iš viso nieko nedarysiu. Aš nesu geras, palikite mane ramybėje. Pasiduodu. Nereikalaukite iš manęs nieko“.

Koreguoti elgesį, aišku, nelengva.

5. Judėjimo džiaugsmas

Darželio vadovybė gavo tarpmiestinio šokių konkurso „Judėjime šokio ritmu“ nuostatus. Autorė su kūno kultūros pedagoge parengė „Varliukų“ šokį. Pasitarus su šia pedagoge, šį kartą buvo surinkti visi netinkamo elgesio berniukai. Vienas berniukas iš viso buvo toks, kad buvo neįmanoma net įsivaizduoti, jog jis gali šokti pagal taisykles, pagal ritmą, tempą, nuorodas. Šokis buvo sukurtas. Įdomiausia tai, kad šokėjai vieni kitus pradėjo drausminti: „Juk reikia šitaip, ne taip!“ Jie net puikiai žinojo atstumą, kaip reikia stovėti. Neduok, dieve, jei kuris atsistodavo kreivai, tai net pykdavo vieni ant kitų. Vienas ypač keisto, neprognozuojamo elgesio berniukas šį kartą jautė tokią atsakomybę ir pareigą, kad auklėtoja nebūtų galėjusi įsivaizduoti. Jis vaikus kvailiais išvadindavo, jei jie nespėdavo sureaguoti pagal muzikos ritmą. Sakydavo: „Ką jūs: ar negirdite, kad nepataikote nei judesio, žingsnių!“ Jo elgesys stebino ir džiugino, o auklėtoja suprato, kad šokis atitinka jo individualybę ir kad reikia dirbti ta kryptimi. Šokėjai buvo giriami ir drąsinami – padrąsindamas suaugęs išreiškia viltį, tikėjimą vaikais. Kartu paliekama galimybė suklysti. Padrąšinimas – tai pozicija, kad „gal ir ne viskas sklandu, bet tu įveiksi“. Auklėtojos dėmesys buvo skiriamas kiekvienam šokėjui. Dėmesys – tai psichikos procesas, užtikrinantis koncentraciją į tuo metu atliekamą veiklą. Veiksmų organizavimas suprantamas kaip konkretesni savo darbo organizavimo įgūdžiai: gebėjimas jį suplanuoti, griežtai laikytis parengto plano, tikrinti gautą rezultatą, lyginti jį su reikalaujamu ir t.t. Dėmesį apibūdina tokie rodikliai, kaip koncentracija, (gebėjimas veikti nesiblaškant), pasiskirstymas (gebėjimas vienu metu atlikti dvi ar daugiau skirtingų veiklų), perjungimas (lengvas perėjimas nuo vienos veiklos prie kitos), gebėjimas ilgiau būti susikaupusiam.



2 pav. Vaiko psitikėjimo savimi ugdymo principai.

Šis ilgai ruoštas šokis iš vaikų ir pareikalavo būtent dėmesio, nes tuo metu negalėjai būti išsiblaškęs ar tiesiog svajoti: veiksmas keitė veiksmą, judesys – judesį. Viskas buvo nuoseklu iki pat pabaigos. O norint gerai jaustis, reikia tiesiog reikiamu metu labai pasistengti. Tai ir aiškino auklėtoja savo vaikams. Jie suprato, nes stengėsi visi. Ir po konkurso tikrai visi labai džiaugėmės.

6. Minčių lietus

Artėjo didelė šventė – Motinos diena, galimybė ugdyti didžiausią gyvenimo vertybę – meilę ir pagarbą motinai. Su vaikais labai daug bendrauta, kalbėta apie savo mamytės, aiškintasi, kaip kiekvienas gali ne tik gražiai į jas kreiptis, bet ir mylėti, rodyti dėmesį. Ruošta joms dovanos gamintos gėlytės – „Tulpės“. Vaikai klausėsi ir M. Mikutavičiaus dainos: „Kaip aš myliu savo mamą“. Išklauius šią dainelę, auklėtoja nutarė užrašyti auklėtinių mintis – taip pat kaip dovaną mamytėms: ką galvoja ir mąsto kiekvienas vaikas. Labiausiai rūpėjo sužinoti, ką galvoja neprognozuojamo elgesio vaikai. Vienas berniukas nesakė savo minčių visą savaitę, nors visai įkalbinėta. Savaitės pabaigoje auklėtoja jo klausia: „Ar tu manai, jog tavo mamytė, matydama visų vaikučių mintis, nesijaudins, kad tu vienintelis nieko nesakei? Ir ji vienintelė

liks be dovanos!“ Jis lėtai, ratais, vingiais vaikštinėjo po patalpą ir priėjo prie auklėtojos tik kitame kambaryje, kai į kompiuterį rašomos vaikų mintys, ir paklausė:

- Rita, ar aš dar galiu pasakyti, kodėl myliu savo mamą?

Auklėtoja labai nudžiugo, bet to neparodė, ir nepasakė:

- Žinoma, ne tik gali, bet ir privalai!

M.K. –Mano mamytė yra graži, noriu, kad nupirktų sausainių, nuperka arbatos. Su mamyte valgau mėsyte, mes su ja važiuojame į Šventąją, Druskininkus. Mama nuperka tortą.

Motinos meilė pažadina kiekvieno vaiko širdį.

Štai kitų vaikų mintys:

T. – Gera, nes visko nuperka, kartu maudomės, ji labai graži.

M.V.-Myliu mamą, nes ji nuveda į žaidimų kambarį ir nuperka žaislų. Mamytė yra labai jautri ir be galo gera, kad užsakė kelionę.

J. –Mano mamytė labai išmintinga, graži, protinga.

E.- Mamytė yra labai graži, labai gera, laiminga, aš labai myliu mamą.

Tai neprognozuojamo elgesio vaikų mintys apie mamas. Gražios mintys. Iš jų galima padaryti labai daug išvadų apie tai, kas vaikams svarbu, kaip jais rūpinasi šeima. Surinkus kompiuteriu visas mintis, iškirpus gėlytes ir į jas įklijavus, stendas apie vaikų meilę kabėjo tėvams matomoje vietoje, kad galėtų skaityti ir džiaugtis vaikų mintimis. Kai kurie tėvai net nusifotografavo stendą. Džiaugėsi patys vaikai. Vaikų džiaugsmas ir rami, kūrybinga darbo aplinka be jokio smurto, be stresų - štai siekiamybė, į kuriąėjo pateikiamo darbo autorė, kūrybinėmis užduotimis bandydama nuslopinti vaikų polinkį smurtauti.

Apibendrinimai:

- Į ikimokyklinio ugdymo įstaigas atvedama neprognozuojamo elgesio vaikų.
- Pagalba agresyviai vaikui įmanoma tada, kai ištiriamos visos galimos agresyvumo priežastys.
- Pateikiamo darbo autorė organizuodama kūrybinius užsiėmimus grupėje bandė nuslopinti vaikų agresijos protrūkius. Šitie bandymai dažniausiai duodavo teigiamą, bet neilgalaikį rezultatą.
- Yra problemų, kurių pedagogas išspręsti nepajėgia.
- Dažnai šeima pedagogo rūpesčių nesupranta ir pagalbos vaikui iš šeimos nesulaukiama.
- Tėvų atsakomybės už savo vaiko sveikatą ir elgesį problemą ikimokyklinių įstaigų pedagogams privalo padėti išspręsti visuomeninės bei valstybinės institucijos.

Išvados

1. Svarbaus raktą, paaiškinančią vaikų polinkį smurtauti, reikia ieškoti šeimoje, vietovėje, kur gyvename, taigi ten, kur daugiausia bendraujame su kitais žmonėmis. Pagalba agresyviai vaikui įmanoma tada, kai ištiriamos visos galimos agresyvumo priežastys. Ir vaikui turime duoti laiko, jis galėtų išeiti iš savo aklavietės. Vadinasi, vaikams nereikia jokių bausmių, bet jiems reikalingi tėvai ir auklėtojai, kurie parodytų, kur yra neperžengtinų ribų, jei nori gyventi mūsų visuomenėje, būti socialiai pripažinti. Vadovauti, nustatyti ribas, nurodyti orientyrus, sudaryti sąlygas apsibrasti ir priprasti, išprasti – visa tai yra auklėjimo elementai, kartu ir elementariausios būtinos sąlygos, kad mūsų atžaloms padėtume išsiugdyti tokią sąžinę, kuri jiems pasakytų, kas yra gera ir teisinga. Kalbėdami apie tėvų atsakomybę, turime galvoje, tarp kitko, tokių orientyrų teikimą.
2. Yra problemų, kurias išspręsti pedagogas yra bejėgis, kreipiasi į šeimą pagalbos, tačiau jos nesulaukia. Labai gaila, kad tėvai nepripažįsta, jog egzistuoja problema, kurią reikia spręsti vaiko labui, nes dėl ligos, psichikos problemų ar savo amžiaus ypatumų pats vaikas nesuvokia, kas su juo darosi, iš kur ateina tos pykčio bangos ar priepuoliai. Reikia auklėti tėvus. Jau praėjusio amžiaus trečiame dešimtmetyje žymi rašytoja pedagogė Marija Pečkauskaitė – Šatrijos Ragana knygoje „Motina auklėtoja“ kalbėjo apie būtinybę auklėti motinas. Ta būtinybė dabar įgavo kitus aspektus, egzistuoja kitos priežastys: beveik visos motinos turi apmokamus darbus, siekia karjeros, kartais – girtauja. Be vaikų darželio, dar moko ir auklėja televizijos laidos ir gatvė – aplinka. Kaip auklėti SUAUGUSIUS ŽMONES, kad jų vaikai taptų sąmoningais, dorais Lietuvos piliečiais, kaip išugdyti tėvų sugebėjimą teisingai įvertinti savo vaiko elgesį ir laiku kreiptis pagalbos? Valstybinės ir visuomeninės institucijos privalo imtis atsakomybės ir nepalikti nevaldomos situacijos vien vaikų darželių vadovybės rūpesčiu ir skausmu.

Literatūra

1. *Bendravimo psichologija.* (2001). – Kaunas.
2. Bulotaitė L., Pivorienė R., Sturkienė N. (2001). *Drauge su vaiku. Psichologo patarimai tėvams.* -Vilnius.
3. Carioll L., Tober J. (2008). *Indigo Vaikai.* - Vilnius.
4. Dobson J. (1999). *Užsispyręs vaikas.* - Kaunas.

5. Herm S. (2004). *Sunkūs vaikai. Praktiniai patarimai auklėtojoms ir tėvams.* -Vilnius.
6. Lamontagne Y. (2001). *Būti tėvais pamišusiame pasaulyje.* - Vilnius.
7. Kvieskienė G. (2000). *Socializacijos pedagogika. Mokymo priemonė socialinės pedagogikos studentams.* - Vilnius.
8. Pečkauskaitė M. – Šatrijos Ragana (1998). *Motina – auklėtoja.* - Vilnius.
9. Rumpf J. (2004). *Rėkia, pešasi, viską gadina.* - Kaunas.
10. *Socialinis ugdymas* (1999). - Vilnius.
11. Valstybinis psichikos sveikatos centras (1999). *Vaikų psichologinis konsultavimas.* - Vilnius.
12. Vengeris A. (2008). *Psichologinis konsultavimas ir diagnostika. 1 dalis.* – Vilnius.
13. Žukauskienė R. (1998). *Raidos psichologija.* – Vilnius.

INFLUENCE OF CREATIVITY IN INHIBITING PRE-SCHOOL AGED CHILDREN'S BEHAVIOUR AND THEIR NEGATIVE EMOTIONS IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS

Summary

In order to reduce children's aggression the author was trying to organize creative group activities. These activities usually gave positive but not long lasting results. Since the author has been working with 5-6 year old children, partial results will be visible (in spring 2017) after transition to pre-primary educational group. Children with unpredictable behavior are brought to pre-school education institutions. The help to aggressive child is available only when all possible causes of aggression are investigated. There are problems which an educator is unable to solve. Unfortunately, often family does not understand the teacher's concerns and because of this children do not receive help from their family. Public and state institutions should be interested in parents who do not take care of their children's health. Fairy tales were read and analyzed to stimulate children's creativity. While teaching children artistic reading and developing scenically capabilities, their language was being enriched at the same time. Art activities and games let children to reveal their creativity. Creation of performances, participation in dancing competition revealed children's artistic expression, individuality, developed collective responsibility. The author understood the importance of children's communication with their family, therefore for Mother's day the author encouraged children to express love to their mothers by teaching them expressive thoughts. The author's work in developing children's creativity was based on the statements of teachers and researchers.

Keywords: creativity, emotions, pre-school age.

MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS RAIŠKA IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE

Laura Siderevičienė, Ingrida Balickienė

Kauno sanatorinis lopšelis – darželis „Pienė“

Anotacija. Straipsnyje analizuojama mokytojo lyderystės raiška ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Pirmoje straipsnio dalyje, pristatomos mokytojų lyderystės raiškos galimybės ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Antroje straipsnio dalyje aprašomas atliktas tyrimas, atskleidžiantis mokytojų lyderystės raišką vienoje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, supažindinama su esminiais tyrimo rezultatais, išvadomis.

Prasminiai žodžiai: mokytojo lyderystė, mokytojo lyderystė ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, mokytojo lyderystės raiškos galimybės ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Įvadas

Ugdymo įstaiga – tokia organizacija, kurioje lyderystės savybėmis gali pasižymėti ne tik vadovai, bet ir mokytojai, kadangi lyderiais gali būti ne tik aukščiausio lygio vadovai, bet ir vidurinės grandies vadovai ar kiti darbuotojai, kurių pareigos suteikia galimybę turėti formalią įtaką kitiems darbuotojams arba tie darbuotojai, kurie daro neformalią įtaką (Isaksen, Lauer, Ekvall & Britz, 2000-2001). Ikimokyklinio ugdymo institucijos neišvengiamai susiduria su konkurencija. Tam, kad išliktų konkurencingos, darbuotojai privalo nuolat tobulinti savo kompetenciją, taikyti naujus darbo metodus, formas, siekti aukštos darbo kokybės. Mokytojai lyderiai gali būti labai naudingi ugdymo įstaigai, siekiant sutelkti mokytojus bei įstaigos bendruomenę, kuriant darbui palankų klimatą, organizuojant veiklas, įgyvendinant pokyčius. Ir nors lyderystė dažniausiai siejama su aukščiausiais įstaigų vadovais, tačiau vis dažniau akcentuojama, kad visi mokytojai turi būti lyderiai, ypač pabrėžiamas naujos kompetencijos mokytojų poreikis, akcentuojant lyderystės gebėjimus kaip privalomą mokytojų kompetencijos dalį (Simonaitienė, 2007). Leask & Terrell (1997) mokytojų lyderystės įgūdžių savybių tyrimas pažymi mokytojų vaidmens svarbą tobulinant mokyklą. Tokiu atveju svarbu, ar ugdymo įstaigoje sudaromos sąlygos lyderystės raiškai, ar vadovai profesionaliai geba įtraukti lyderius į ugdymo programų realizavimo, bendruomenės telkimo, pokyčių įgyvendinimo ir kt. procesus. Lyderystę švietimo sistemoje įvairiais aspektais nagrinėjo Lietuvos ir užsienio autoriai. Mokyklos vadovų lyderystę tyrinėjo ir lyderystės įtaką vadovo veiklos efektyvumui atskleidė Everard & Morris (1997), Huber (2004), Leithwood (1992), Macbeath & Myers (1999), Sammons, Hillman & Mortimore (1995), Žvirdauskas (2006). Mokytojų lyderystės reikšmingumą tyrimais įrodė Leask & Terrell (1997), mokytojai lyderiai atskleisti Hargreaves (1999), Hargreaves & Fink (2008), Lambert (2003), Leithwood & Jantzi (2000), Raffanti (2008) darbuose, mokytojų lyderystės kompetencijų reikšmingumą pagrindė Žvirdauskas (2007). Lyderio svarbą mokyklos kaip besimokančios organizacijos kontekste aktualizavo Simonaitienė (2007), Fullan (1998), klasės vadovo kaip mokytojo lyderio vaidmenį atskleidė Butkienė ir Kepalaitė (1996).

Mokslinėje literatūroje atskleidžiama lyderystės svarba mokyklos vadovo, mokytojo veiklai, tačiau pastebėta, kad nėra nagrinėta mokytojų lyderystės raiška ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, todėl mokslinė problema formuluojama klausimų forma - *Kaip mokytojų lyderystė pasireiškia ikimokyklinio ugdymo įstaigoje? Kokios galimybės mokytojų lyderystės raiškai ikimokyklinio ugdymo įstaigoje?* Atsižvelgus į šiuos klausimus, straipsnio **tikslas** - atskleisti mokytojų lyderystės raišką ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Straipsnyje taikomi mokslinės literatūros, dokumentų analizės metodai bei atvejo analizės metodas.

1. Mokytojo lyderystės raiškos ikimokyklinio ugdymo įstaigoje teorinės prielaidos

Praėjusiame šimtmetyje lyderystė tapo populiariu įvairių diskusijų ir tyrimų objektu. Pirmose lyderystės teorijose buvo siekiama nustatyti sėkmingo lyderio bruožus, juos analizuoti, dėmesį sutelkiant ne į sekėjus, aplinkybes, bet į patį lyderį. *Lyderių bruožus* tyrinėjo Bass (1990), Kirkpatrick & Locke (1991), Stogdill (1974), *įgūdžių reikšmingumą* - Bass (1990), Katz, 1955, Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs & Fleishman (2000), Robbins (2003).

Nagrinėjant mokslininkų darbus (Žvirdauskas, 2006; Northouse, 2009; Skaržauskienė, 2008), pastebėta, kad lyderystės reiškinyje gali būti aiškinamas remiantis: *emociniu intelektu* (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007); *lyderio charizma* (DuBrin, 1995; House, 1997); *gebėjimu daryti įtaką* (Blake & Mouton, 1985); *lyderio sekėjais* (Suttrun & Woodman, 1989, Hughes, Ginnett & Curphy, 1993), *sekėjų asmenybės bruožais* (Burke, 1965), *kompetencijos lygiu* (Scandura, Graen & Novak, 1986), *motyvacija* (Sales, Levanoni & Saleh, 1984); *procesu* Dansereau, Graen & Haga (1975), *tikslo reikšmingumu* (House & Mitchell, 1974).

Atsižvelgus į tai, kokios vyrauja lyderystės teorijos, požiūriai, kaip autoriai aiškina lyderystės fenomeną, pastebėta, kad lyderystei svarbūs šie aspektai: *lyderio asmenybė, sekėjai, sąveika su sekėjais, įtaka, tikslas*.

1.1. Mokytojų lyderystės raiška asmenybės aspektu. Atskleidžiant lyderystės raišką asmenybės aspektu išskirta: lyderio bruožai, savybės, įgūdžiai, emocinis intelektas, charizma. Ikimokyklinio ugdymo mokytojo

lyderystę asmenybės aspektu siekiama nagrinėti remiantis mokytojo kvalifikacija bei kompetencijomis, patvirtinančiomis mokytojo profesinius įgūdžius, pedagoginiu pašaukimu – atskleidžiančiu, kokių savybių reikia mokytojui, siekiančiam būti lyderiu profesinėje veikloje.

Ikimokyklinio ugdymo mokytojas tam tikros profesinės veiklos specifikos išvengti negali. Dažnai literatūroje neišskiriamos kompetencijos, reikalingos ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojui, tačiau reikia pastebėti, kad jam labai svarbu žinoti vaiko raidos dėsningumus, žinių bazė turi būti tarpdalykinio pobūdžio, grindžiama ne tik psichologija, bet ir sociologija, antropologija (Neifachas, 2004), nes dirbama ne tik su ugdytiniais, bet ir jų tėvais. Lurašaitė – Harbison (2004) teigia, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojui, priešingai nei mokytojui – dalyko specialistui, svarbiausios ne dalykinės žinios, o socialinius gebėjimus formuojanti veikla. Ikimokyklinio ugdymo įstaigoje dirbantys mokytojai daug laiko skiria bendravimo ir bendradarbiavimo, asmens higienos gebėjimams ugdyti, grupės gyvenimo ritmui ir taisyklėms mokytį. Toks darbas reikalauja gilaus ugdytinių raidos dėsningumų pažinimo bei socialinių veiksmų. Ikimokyklinio ugdymo mokytojo kompetencijos turi savo ypatumų – didesnį poreikį turėti asmenybės pedagoginių ir psichologinių savybių, profesinį kryptingumą, suprasti vaiką ir vaikystę.

Pasak Lurašaitė – Harbison (2004), ikimokyklinio ugdymo mokytojui svarbus gebėjimas sukurti veiksmingą šeimos paramos strategiją ir gerą visos ugdymo sistemos suvokimą. Todėl siūlo ikimokyklinio ugdymo mokytojo kompetencijų modelį, kurį sudaro pedagoginis išprusimas, veiklos numatymas ir planavimas, ugdymo proceso organizavimas, pedagoginis bendradarbiavimas ir aktyvus dalyvavimas ikimokyklinio ugdymo sistemos kaitoje. Šiame modelyje akcentuojamos vertybės – atvirumas, dialogas, bendravimas ir atsakomybė, žinių dinamika ir intelektualumas, gebėjimas tęsti mokymąsi ir užsiimti saviugda.

Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo rengimo standarte (LR Švietimo ir mokslo ministerija ir LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerija, 2008) teigiama, kad sėkmingą ikimokyklinio ugdymo mokytojo darbą lemia šios asmeninės savybės: komunikabilumas, kūrybingumas, greita orientacija, kruopštumas, sąžiningumas, darbštumas, pareigingumas, dėmesingumas, optimizmas, humaniškumas; sėkmingam darbui reikalingi šie bendrieji gebėjimai: atsakingumas, organizuotumas, kūrybiškumas, savarankiškumas priimant sprendimus, kolektyvinis darbas, taktiškumas, tolerantiškumas, matematinis raštingumas, kompiuterinis raštingumas. Mokytojas, siekdamas išlikti savo srities lyderiu, turi nuolat tikslingai, sistemingai, nenutrūkstamai tobulinti savo profesinę kompetenciją, kadangi „nauji profesiniai reikalavimai mokytojams, nauji rekomenduojami vaidmenys bei besiplečianti profesinių žinių bazė iš visų lygių švietimo darbuotojų reikalauja naujų tipų patirties. <...> švietimo darbuotojai be šių nuolat gausėjančių žinių negali išsiversti, jie turi būti išmokyti jomis pasinaudoti tam, kad galėtų nuolat tobulinti savo supratimą bei amato įgūdžius“ (Simonaitienė, 2007). Mokytojai lyderiai, pasižymintys emociniu intelektu, ne tik geba harmoningiau bendrauti su aplinkiniais, bet ir yra labiau vertybiškai orientuoti, lankstesni ir labiau neformalūs, atviresni bei nuoširdesni, artimesni žmonėms ir žmonių tarpusavio ryšiams (Hargreavers & Fink, 2008).

Mokytojo lyderystei ikimokyklinio ugdymo įstaigoje svarbi ir priežastis, kodėl jis dirba būtent tokį darbą, kas lėmė, kad jis pasirinko darbą su mažais ugdytiniais. Lyderį iš kitų išskiria charizma, o mokytoją – pedagoginis pašaukimas. Psichologai teigia, kad pašaukimui būdingas aukščiausias tikslas, kuriam žmogus gali paskirti savo gyvenimą, padeda maksimaliai išreikšti individualumą. Pašaukimas suteikia darbui prasmę, darbas ir poilsis glaudžiai susilieja ir tai teikia džiaugsmą. Norą dirbti skatina vidiniai impulsai, o ne atlygis (Augis ir Kočiūnas, 1993). Kavaliauskienė (2001) manymu, pašaukimas atspindi asmenybės santykį su konkrečia darbo rūšimi, tad ir pedagoginis pašaukimas sietinas su žmogaus, dirbančio pedagoginį darbą, asmenybės savybėmis. Jovaiša (2001) pedagoginio pašaukimo neįsivaizduoja be motyvacinių, potencialinių ir charakterologinių asmenybės bruožų derinio, įgalinančio rinktis ugdymo darbą, jausti pasitenkinimą savo darbo rezultatais ir gyvenimo prasme. Pukelis (1995) teigia, kad mokytojo asmenybės savybės yra svarbus pašaukimo mokytojo profesijai kriterijus. Tokiu atveju neužtenka pasikliauti vien mokytojo kvalifikacija, svarbu, kad mokytojui pedagoginė veikla teiktų moralinį pasitenkinimą, skatintų tobulinti savo profesinę kompetenciją.

Ikimokyklinio ugdymo įstaiga neatsiejama nuo švietimo politikos, todėl tikslinga paanalizuoti, kokios lyderystės raiškos galimybės numatomos LR teisės aktuose, kituose dokumentuose. LR Švietimo įstatyme (LR Seimas, 2011-03-17), LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu dėl reikalavimų mokytojų kvalifikacijai (LR švietimo ministras, 2014-08-29) nurodoma, kas turi teisę dirbti mokytoju pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio programas, tačiau vien žinių įgytų siekiant mokytojo kvalifikacijos nepakanka, reikalingas nuolatinis jų tobulinimas, inovacijų taikymas. Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatuose (LR švietimo ir mokslo ministerija, 2008-11-24) reglamentuojama kvalifikacijos ir kompetencijos įvertinimo bei kvalifikacinių kategorijų suteikimo tvarka.

Apibendrinant galima teigti, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojo lyderystei svarbus asmenybės aspektas. Išnagrinėjus asmenybės lyderystės raišką teorijų kontekste bei mokytojų lyderystės raišką, pastebėtos šios sąsajos:

- lyderiui reikalingi bruožai, išskiriantys jį iš kitų, bei gebėjimai, kurių gali išsiugdyti, tuo tarpu mokytojui taip pat svarbu įgyti teisės aktuose numatytą išsilavinimą, nuolat mokytis, išmanyti ikimokyklinio ugdymo pedagogiką, turėti tarpdalykinio pobūdžio bei psichologijos, sociologijos, antropologijos žinių, gebėti taikyti technologijas, organizacinę bei bendradarbiavimo kompetenciją, lankstumas, mobilumas, atvirumas. Ikimokyklinio ugdymo mokytojas savo profesionalumą gali įrodyti mokytojų atestacijos metu, įgydamas vieną iš keturių galimų kvalifikacinių kategorijų;
- lyderiui būdinga charizma, naudingas emocinis intelektas, mokytojui – svarbu jausti pedagoginį pašaukimą atliekamai veiklai, taip pat pasižymėti emociniu intelektu.

1.2. Mokytojų lyderystės raiška *sąveikos* aspektu. Siekiant į lyderystę pažvelgti iš ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojo pozicijos, pasirenkamas bendradarbiavimas kaip viena iš galimybių mokytojų lyderystės raiškai ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, kadangi bendradarbiavimas mokslinėje literatūroje dažniausiai aiškinamas akcentuojant sąveiką, bendrą veiklą kaip vienas iš svarbiausių dalių.

Remiantis lyderystės teorijomis, sąveikai svarbus ryšys, santykiai tarp lyderio ir kiekvieno jo sekėjo. Lyderystės kūrimas – tai nurodomasis požiūris į lyderystę, pabrėžiantis, kad lyderis turėtų sukurti labai kokybiškus mainus ne su keliais, o su visais savo pavaldiniais. Šis principas reikalauja padaryti taip, kad kiekvienas pavaldinys jaustųsi vidinės grupės dalimi, būtų išvengta nelygybės bei neigiamų pasekmių (Northouse, 2007).

Kad bendradarbiavimas svarbus mokytojų veiklos rodiklis, galima pagrįsti ir Mokytojo profesijos kompetencijos aprašu (LR švietimo ir mokslo ministras, 2008-11-24), kuriame nurodyta, kad viena iš bendrųjų mokytojo kompetencijų yra bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija. Taigi mokytojo lyderystės raiškai pagrįsti sąveikos aspektu pasirinktas bendradarbiavimas kaip prasminga mokytojo profesinė veikla neatsiejama nuo santykių su sekėjais, t. y. nuo santykių su tėvais, specialistais, įstaigos administracija, kt. institucijomis, susijusiomis su vaiko ugdymu, pagalba šeimai.

1.3. Mokytojų lyderystės raiška *įtakos* aspektu. Lyderystės reiškinį tyrinėjantys mokslininkai svarbiu lyderystės elementu laiko lyderio gebėjimą daryti įtaką kitiems. Viena iš pagrindinių ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojo darbo krypčių – darbas su ugdytinių grupe, tėvais.

Remiantis lyderio stiliaus teorija, lyderis, norėdamas daryti įtaką savo sekėjams, gali taikyti autokratinį, demokratinį, liberalų veiklos stilių. Tačiau ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojui ne visi šie stiliai tinka. Pivorienės ir Sturlienės (2005) nuomone, tinkamiausias yra demokratinis vadovavimo stilius, nes mokytojas, pasirinkęs šį stilių, įtaką daro nuosekliai ir reikliai reaguodamas į elgesio taisyklių pažeidimus, remiasi ugdytinių gebėjimais, gerbia juos, daugelį klausimų linkęs spręsti kolegialiai, pasitardamas. Toks mokytojas skatina ugdytinių iniciatyvumą, sudaro sąlygas jų savarankiškumo įgūdžių ugdymui.

Atviri santykiai, demokratiškas dialogas suteikia ugdytiniui įkvėpimą, poreikių tenkinimą. Visiškai pasikeičia darželių atmosfera. Būtent ji dažniausiai tiksliai parodo visą įstaigos ir praktinės pedagogikos esmę, būtent vaikų nuotaika yra nenusakomas bet geriausias vaiko gyvenimo darželyje rodiklis. Demokratiškas požiūris į ugdytinį atmeta formalias, mechaniskas vertybių sistemas ir atkreipia dėmesį į natūralų ir atvirą tarpusavio bendradarbiavimą (Neifachas, 2004).

LR Švietimo įstatyme (LR Seimas, 2006-06-13), Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatose (LR Seimas, 2003-07-04), Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992) demokratija taip pat traktuojama kaip vienas svarbiausių švietimo principų.

Remiantis šiais dokumentais, mokytojai turi kurti demokratinis santykius ir skatinti jų laikymąsi ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Tokie santykiai kuriami remiantis bendruomenės narių pagarba vienas kitam, atvirumu ir nuoširdumu. Tai gali būti įvardijama kaip svarbiausia demokratijos puoselėjimo sąlyga, nes tik esant tokiems santykiams ikimokyklinio ugdymo įstaiga gali bendrauti ir bendradarbiauti, paremti vieni kitus, pasitikėti vienas kitu, gerbti ir toleruoti vienas kitą kaip ugdymo proceso partneriai (LR Švietimo ir mokslo ministerija, 2004-07-05).

1.4. Mokytojų lyderystės raiška *sekėjų* aspektu. Lyderis neįsivaizduojamas be grupės – sekėjų (Northouse, 2009; Jacikevičius, 1995), kaip ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojas neįsivaizduojamas be ugdytinių, jų tėvų, kitų mokytojų.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojas privalo identifikuoti ir gerbti skirtingus ugdytinių interesus. Darbas su mažais vaikais yra jų ugdymas ir kartu pastovus jų vystymosi vertinimas (Neifachas, 2004). Tam reikia ne tik didelių asmeninių išteklių, bet ir priemonių, kad būtų galima nukreipti ugdytinius ta kryptimi, kuri padėtų jiems efektyviau siekti savų interesų. Be to, mokytojas turi įvertinti ugdytinio esamus pasiekimus: vertybines nuostatas, gebėjimų lygį, įvairiose veiklos srityse sukauptą patirtį. Įvertinti ugdytinio

poreikiai ir galimybės leis mokytojų nuosekliai ir sistemingai veikti, padės pasirinkti, kurių socialinių įgūdžių ugdymui skirti daugiau dėmesio, o kuriuos gebėjimus reikia tik įtvirtinti, kokią patirtį reikia įgyti konkrečiam ugdytiniui ir visiems grupės ugdytiniams (Neifachas, 2007a).

Remiantis Priešmokyklinio ugdymo bendrąja programa (LR Švietimo ir mokslo ministerija, 2014), priešmokyklinio ugdymo mokytojas, siekdamas ugdomosios veiklos kokybės, turi:

- pasirinkti, kokių gebėjimus ugdys konkrečiam ugdytiniui, keliems ugdytiniams ar visai ugdytinių grupei;
- detalizuoti, kokių smulkesnių etapų reikės, kad būtų išugdytas, gebėjimas ar pasiekta kitų ugdymo(si) rezultatų, tai padės susidaryti nuoseklų ugdymo proceso planą.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojo viena iš specifinių veiklos sričių – darbas su tėvais. Šiuo atveju mokytojas lyderis turėtų su tėvais dirbti vadovaudamasis panašiais principais kaip ir su ugdytiniais. Būtina įvertinti tėvų patyrimą vaikų ugdymo srityje ir tai įvertinus laipsniškai plėsti jų funkcijas, sureikšminant juos kaip mokytojų lygiaverčius partnerius vaikų ugdymo atžvilgiu, nes atsiranda būtinybė formuoti naujas tėvų nuostatas apie ugdymo ir ugdymosi procesus, supažindinti su pedagoginiais – psichologiniais aspektais (Kontautienė, 2006). Jei mokytojas gebės įvertinti kiekvieno ugdytinio tėvų poreikius, galimybes, tai sudarys jam sąlygas įtraukti ir tėvus į ugdymo procesą, sudarys sąlygas ugdytinio ugdymo tęstinumui namuose.

Nuo ikimokyklinio ugdymo mokytojo profesionalumo priklausys, ar sugebės išlaikyti autoritetą, išvengti nepalankios psichologinės atmosferos, siekiant psichologinio komforto aplinkoje, suvienyti grupės narius bendrų tikslų siekimui, įgyti autoritetą kitų mokytojų atžvilgiu, nes žmonių grupė konkretų asmenį pripažįsta savo lyderiu, tikėdama jo sugebėjimais, lyderio keliamais tikslais ir organizacijos vizija. Jeigu sekėjai nėra pasiruošę sekti tuo žmogumi, vadovautis jo vertybėmis ir pasitikėti jo veikla, tokiu atveju negalima kalbėti apie šio žmogaus lyderystę (Žvirdauskas, 2006).

1.5. Mokytojų lyderystės raiška tikslo aspektu. Tiek lyderis, tiek ikimokyklinio ugdymo įstaiga, mokytojo veikla glaudžiai susijusi su tikslų kėlimu bei jų įgyvendinimu. Ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ugdymo tikslams realizuoti rengiamos ugdymo programos, planai, pasirenkamos priemonės, numatomas ugdymo procesas. Ugdymo veiklos prasingumą ir produktyvumą lemia ugdymo tikslų, kuriuos bus siekiama įgyvendinti su ugdytiniais, aiškumas. Tai labai priklauso nuo mokytojo gebėjimo numatyti, kokių tikslų jis nori pasiekti ugdydamas savo ugdytinius, kokių darbo metodų prireiks, kad numatyti tikslai būtų realizuoti.

Mokytojas lyderis turi ne tik gebėti išsikelti ugdymo tikslus, jų įgyvendinimui pasirinkti tinkamus būdus, veiklos formas, įgyvendinti pokyčius, inovacijas, bet ir į tikslų formulavimo, įgyvendinimo procesą įtraukti ugdytinių tėvus, kitus mokytojus, kadangi tikslų pripažinimas priklauso nuo to, ar visiems grupės nariams tikslai aiškūs bei jie sutinka tikslus įgyvendinti. Kasiulis ir Barvydienė (2005) pastebi, kad žmogus, puikiai suprantantis bendrą tikslą, savo indėlį jo siekiant, labiau prisiriša prie kolektyvo ir atviriau bendrauja su kitais jo nariais. Robbins (2007) pažymi, kad tikslų formulavimas daro įtaką lyderio veiklos efektyvumui, nes formuluotė lemia, kam bus teikiamas pagrindinis dėmesys bei leidžia numatyti tikslų pasiekimo būdus, o jos pateikimas sekėjams suprantama kalba padeda išvengti nesusipratimų, suderinti, kad visi tikslą suvoktų teisingai. Taigi tikslindami tikslus, mokytojai turi išsiaiškinti, ar grupės tikslai atitinka narių individualius interesus, galimybes, ar visi grupės nariai tikslus suvokia vienodai.

Remiantis Lietuvos švietimo koncepcija (1992), ikimokyklinis ugdymas atliepia pagrindinius vaiko poreikius – saugumo, aktyvumo, saviraiškos. Jo uždavinys – skatinti vaiko savarankiškumą, iniciatyvą, kūrybiškumą bei saugoti ir stiprinti vaiko sveikatą, priešmokyklinio ugdymo paskirtis, padėti vaikui pasirengti sėkmingai mokytis pagal pradinio ugdymo programą. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenė yra įsipareigojusi kartu siekti bendrų tikslų, kurių siekdami jie įsipareigoję tarpusavyje, taip pat įsipareigoję priimant kolektyvius sprendimus atsižvelgti ir į mažumos nuomonę. Tokių ugdymo įstaigų bendruomenių nariai yra ne tik mokytojai, bet ir ugdytiniai, tėvai, mokytojų padėjėjai (Hargreavers & Fink, 2008).

Taigi ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojas neišvengiamai susijęs su tikslų numatymu, formulavimu, tačiau būtina atkreipti dėmesį, kad mokytojas ugdymo procesą turi organizuoti vadovaudamasis LR teisės aktais, Švietimo ir mokslo ministerijos rekomenduojamomis ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programomis, Švietimo įstatyme numatytais pagrindiniais švietimo sistemos principais ir uždaviniais, įstaigos dokumentais, bendradarbiaudamas su įstaigos bendruomenės nariais.

2. Mokytojų lyderystės raiškos ikimokyklinio ugdymo įstaigoje tyrimo metodologija ir rezultatai

2.1. Mokytojų lyderystės raiškos ikimokyklinio ugdymo įstaigoje atvejo pristatymas

Tyrimo metodas. Kokybiniam tyrimui atlikti pasirinkta grupinė diskusija (angl. *focus group*). Grupinė diskusija taikoma kaip atskiras duomenų rinkimo metodas, siekiant nustatyti mokytojų lyderystės raiškos

galimybes X lopšelyje - darželyje. Gauti duomenys analizuojami taikant kokybinės turinio (*content*) analizės metodą, nes šis analizės metodas leidžia išskirti tiriamųjų vertybes, interesus, lūkesčius, išryškėjančius jų apmąstymuose apie turimą patirtį (Bitinas, Rupšienė ir Žydzūnaitė, 2008).

Duomenys apie įstaigą. Tyrimui atlikti pasirinktas X lopšelis – darželis - švietimo institucija teikianti neformalųjį priešmokyklinį ir ikimokyklinį ugdymą, ugdanti vaikus dieninėse bei savaitinėse grupėse, įstaigoje dirba įvairių specialistų (logopedai, psichologas, socialinis pedagogas, menų pedagogas ir kt.).

Duomenys apie informantus. Tyrimo informantai – aštuoni X lopšelio – darželio ikimokyklinio ugdymo mokytojai:

- vienas informantas turi aukščiausią – mokytojo eksperto - kvalifikacinę kategoriją, 1 – auklėtojo metodininko, 4 – vyresniojo auklėtojo, 2 – auklėtojo;
- pagal išsilavinimą informantai pasiskirstę taip: vienas – įgijęs magistro laipsnį, 6 – aukštąjį universitetinį, 1 įgijęs aukštąjį neuniversitetinį išsilavinimą;
- iš 8 informantų 6 studijos tiesiogiai susijusios su ikimokyklinio ugdymo pedagogika;
- pedagoginio darbo stažas svyruoja nuo 2 m. iki 26 m.;
- 2 informantai dirba su specialiuųjų poreikių ugdytiniais; 3 – savaitinėse grupėse, likusieji – dieninėse grupėse.

2.2. Mokytojų lyderystės raiškos X lopšelyje – darželyje tyrimo rezultatai

Mokytojų lyderystės raiška asmenybės aspektu X lopšelyje – darželyje. Informantų teiginiai atskleidžia dvejopą požiūrį į išsilavinimą: vieni teigia, kad aukštasis universitetinis išsilavinimas nebūtinai, kitų nuomone, jis reikalingas. Ikimokyklinio ugdymo mokytoją, turintį dar ir kitokią kvalifikaciją, ne tik susijusią su pedagogika, informantai įvertino teigiamai, argumentuodami, kad toks mokytojo išsiskiria savo požiūriu, jo akiratis platesnis ir ugdytiniais gali duoti daugiau. Diskusijos metu, apibendrinus išsakytas nuomones, visi sutiko, kad: a) žinių apie ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymą reikia, tačiau kaip mokytojas jų įgis – studijuodamas aukštojoje universitetinėje mokykloje ar aukštojo mokykloje – neturi ypatingos reikšmės; b) mokytojui naudingos žinios iš sričių, nesusijusių su ikimokykliniu ugdymu.

Informantų požiūris į ikimokyklinio ugdymo mokytojo atestaciją išsiskyrė. Informantų pasisakymai patvirtina: atestacija mokytoją skatinamas tobulėti, siekti daugiau, įgyti žinių, tačiau įžvelgta ir atestacijos trūkumų – atestacija neorientuota į ikimokyklinio ugdymo specifiką („*Labai sutapatinta ir ikimokyklinio ugdymo ir kitų mokytojų*“, „*Viskas pagal vienus kriterijus yra...*“).

Grupinės diskusijos metu informantų pasisakymai patvirtino, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojui svarbios šios kompetencijos: darbo patirtis; organizacinė kompetencija (įstaigos veikloje); žinios („*Nesusijusios su ikimokyklinio ugdymo pedagogika*“); nuolatinis mokymasis. Nemažiau svarbios ir šios savybės: kūrybiškumas, iniciatyvumas, emocinis intelektas, patikimumas, pedagoginis pašaukimas.

Apibendrinant galima teigti, diskusijos metu informantai išskyrė mokytojui lyderiui svarbius bruožus, savybes, gebėjimus, suvokia jų svarbą profesinės veiklos kokybei.

Mokytojų lyderystės raiška sąveikos aspektu X lopšelyje – darželyje. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojų viena iš veiklos specifikų – nuolatinis bendradarbiavimas su tėvais. Informantai diskutavo, nuo ko priklauso efektyvus šeimos ir mokytojo bendradarbiavimas, kas trukdo bendradarbiauti su tėvais. Grupinės diskusijos metu nustatyta, kad X lopšelyje - darželyje mokytojų ir tėvų bendradarbiavimo efektyvumą lemia:

- bendradarbiavimo formos ir mokytojo iniciatyvumas. Informantai supranta, kad nuo jų labai priklauso bendradarbiavimo kokybė: jie turi būti bendradarbiavimo iniciatoriai, organizuoti ir įgyvendinti įvairių veiklų, galinčių sudominti, pritraukti tėvus į ugdymo įstaigą. Iš pasisakymų matyti, kad įstaigoje dirbama šia linkme: tėvams sudaromos galimybės dalyvauti ugdymo procese, rengiami projektai, organizuojamos bendros veiklos su tėvais;
- su kiekvieno ugdytinio tėvais užmegztas ryšys. Lyderiui su kiekvienu pasekėju svarbu užmegzti kuo glaudesnius ryšius. Informantai pastebėjo, kad tėvams taip pat svarbus grįžtamasis ryšys. Tai viena iš lyderio funkcijų – sekėjams teikti grįžtamąjį ryšį, įvertinti jų pasiekimus, pastebėti teigiamus dalykus;
- tėvų iniciatyvų palaikymas. Informantai pastebi, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojui svarbu palaikyti tėvų iniciatyvas, į jas atsižvelgti;
- mokytojo ir ugdytinio santykis. Tėvai mokytojų profesionalumą vertina atsižvelgdami į vaikų nuomonę. Galima daryti prielaidą, jei mokytojas bus lyderis bet kurio amžiaus ugdytiniais, didesnė tikimybė, kad jis lyderiu bus ir tėvams, nes ugdytinio reakcija į mokytoją tėvams teikia informaciją apie mokytojo veiklą, santykį su vaiku.

Bendradarbiavimo su ugdytiniais kokybę lemia tai, kiek mokytojas pažįsta ugdytinį, žino jo individualius poreikius, geba juos derinti su amžiaus ypatybėmis, šeimos tradicijomis. Tačiau atkreipiamas dėmesys, kad kartais sunku individualizuoti veiklą, kai grupėje daug ugdytinių („*Sunku individualizuoti veiklą, patenkinti*

kiekvieno vaiko poreikius, kai vaikų yra daug“). Tačiau nepaisant to, informantai sutinka, kad jų pareiga atsižvelgti į kiekvieno ugdytinio individualius poreikius ir sudaryti sąlygas jų tenkinimui. Taigi šiuo atveju mokytoją palyginus su lyderiu, galima pastebėti, kad mokytojui kartais gali būti sunku individualizuoti ugdymo procesą, tačiau, jei jis turi žinių ir suvokia individualizavimo svarbą, kaip lyderis sieks tai įgyvendinti.

Bendradarbiavimui su ugdytiniais, informantų pastebėjimais, svarbus ir pats ugdymo procesas. Tam reikalinga įvairovė, gebėjimas sudominti, reikalingi įvairūs darbo metodai („*Jeigu ištisai tais pačiais metodais dirbsi, tai žinai...*“), be to veikla turi atitikti vaiko amžių. Tai aiškiai siejasi su lyderystė – jei lyderis nesugebės sudominti, sekėjai nenorės juo sekti.

Ugdymo procesas ugdytiniui turi teikti džiaugsmą, vykdoma veikla turi būti priimtina. Informantams informaciją apie jų kokybišką bendradarbiavimą su ugdytiniais teikia vaikų teigiamos emocijos.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojai bendradarbiauja ir su kitais mokytojais, įstaigos vadovais, kitomis institucijomis. Pastebima, kad X lopšelio – darželio informantai renkas neformalaus bendradarbiavimo formas. Tiesiogiai apie formalias darbo grupes, metodinio būrelio veiklą neužsiminta, tačiau iš teiginio „<...> su ugdymu susijusius procesus <planuojant> yra bendradarbiaujama. Yra kuriami ir metiniai planai, ir įstaigos programa, administracija viena neigali to padaryti“ galima daryti prielaidą, kad informantai bendradarbiauja su administracija, kitais mokytojais formalių susitikimų metu rengdami įstaigai svarbius dokumentus, susijusius su ugdymo procesu.

Apibendrinant mokytojų lyderystės raišką sąveikos aspektu, galima teigti, kad Kauno X lopšelio – darželio informantai:

- supranta bendradarbiavimo su tėvais reikšmingumą, ieško bendradarbiavimą skatinančių formų, pripažįsta, kad bendradarbiavimo kokybė priklauso nuo jų pačių iniciatyvumo, gebėjimo su kiekvieno ugdytinio tėvais užmegzti glaudžius ryšius;
- žino, bendradarbiavimo su ugdytiniais kokybė taip pat priklauso nuo jų profesionalumo. Atkreiptas dėmesys, kad mokytojui kartais sudėtinga individualizuoti ugdymo procesą, nes grupėse daug ugdytinių, tačiau mokytojai skiria dėmesio ugdymo proceso įvairovei, iš to galima daryti prielaidą, kad įvairovė sudaro galimybes kuo įvairesnių poreikių vaikams patenkinti individualiuosius ugdymosi poreikius;
- bendradarbiauja su kitais mokytojais, vadovais, kitomis institucijomis, suvokia to bendradarbiavimo svarbą.

Mokytojų lyderystės raiška įtakos aspektu X lopšelyje – darželyje. Lyderiai neišvengiamai turi įtakos sekėjams, mokytojas – savo ugdytiniais.

Teorinėje dalyje minima, kad mokytojo įtaka galima vadovaujantis demokratijos principais. Grupinės diskusijos metu paaiškėjo, kad informantų nuomone, ugdytinis ugdymo procese turi būti lygiavertis ugdymo partneris („*Lygiaverčiai partneriai turi būti – pedagogas ir vaikas*“), akcentuoti įtakos principai („*Pirmiausia demokratišku principu, nes jau koks autokratinis tai nelabai*“, „*Žmogiškumo principas, humaniškumo*“). Teiginiai atskleidžia, kad informantai supranta - ugdytiniai turi būti lygiaverčiai ugdymo proceso dalyviai.

Viena iš įtakos priemonių ugdytiniais paveikti yra pats ugdymo procesas. Paaiškėjo, kad šioje srityje X lopšelio – darželio informantai turi pasirinkimo laisvę pasirinkti ugdymo formas, metodus, atsižvelgdami į savo darbo stilių („*O čia jau demokratija visiškai*“). Tačiau ten, kur laisvė, turi būti ir atsakomybė.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojas gali turėti įtakos ir ugdytinių tėvams. Grupinės diskusijos metu pasiteisino jaunesnių informantų dalyvavimas, jų teiginiai atkreipė dėmesį į tai, kad viena poveikio tėvams ribų yra ikimokyklinio ugdymo mokytojo amžius: „*Vis tiek tėvai žiūri į žmogų su patirtim. O kai į jaunesnį tai gal daugiau globėjiškai*“, „*Ypatingai, jeigu tėvai vyresni ir pedagogas jaunutis, jie žiūri taip skeptiškai žiūri į tavo patarimus*“. Kiti informantai pažymėjo, kad jie ne visose srityse gali turėti įtakos: „*Galbūt nelabai gali kištis į asmeninius šeimos reikalus, jų kažkaip įtakoti*“. Tačiau nei vienas informantas nepaminėjo, kad, siekdami daryti įtaką, turi vadovautis dokumentais.

Informantai savo veiklos galimybes už grupės ribų vertina palankiai, jų manymu, X lopšelyje – darželyje tokie veiklai yra daug galimybių mokytojo („*Jei iniciatyvus pats pedagogas tai tikrai yra daug*“). Informantai jaučiasi galintys prisidėti prie įstaigos veiklos kurdami ir puoselėdami tradicijas, dalyvaudami kūrybinėse bei darbo grupėse ir mano, kad daug priklauso nuo jų pačių noro, iniciatyvos.

Priimant įstaigai svarbius sprendimus, nesusijusius su ugdymo klausimais, informantai nesijaučia turintys daug įtakos: „*Pedagogų veiklą... tai gal ir taip, bet įstaigos tai ne...*“, „*Valdžia lemia tą persvarą*“. Vienas informantas pastebi, kad kartais pačių vadovų sprendimų priėmimą lemia aukštesnių institucijų sprendimai: „*Kartais ir administracijai įtakos turi tam tikrų įstatyminių aktų, tokių, kur negali pakreipti vienaip ar kitaip*“.

Analizuojant X lopšelio – darželio mokytojų lyderystę įtakos aspektu, pastebėta, kad:

- informantai supranta, kad ugdytinis – lygiavertis ugdymo proceso dalyvis, o, norėdami turėti jiems įtakos, ugdymo procese jie turi laisvas galimybes pasirinkti tam priemones, tačiau turi atsižvelgti į demokratiškumo, humaniškumo, žmogiškumo principus;
- siekdami turėti įtakos tėvų požiūriui, nuostatoms, ieško poveikio priemonių, padedančių patiems tėvams padaryti išvadas, pastebėti savo klaidas. Informantai jaučia savo įtakos tėvams ribas. Pastebėta, kad jauniems mokytojams sunkiau turėti įtakos tėvams, atskleista, kad, informantų nuomone, jų darbą visuomenė nuvertina;
- informantai įstaigoje turi įtakos priimant sprendimus, susijusius su ugdymo klausimais, įstaigoje tam sąlygos palankios – reikia tik mokytojų noro ir iniciatyvumo.

Mokytojų lyderystės raiška sekėjų aspektu X lopšelyje – darželyje.

Teorinėje dalyje, nagrinėjant lyderystę sekėjų aspektu, atkreiptas dėmesys, kad lyderis turi vertinti savo sekėjų galimybes, kiek jie pajėgūs siekti tikslų. Informantų teigimu, mokytojui taip pat svarbus ugdytinio pažinimas („Pirmiausia tai pažinti tą vaiką: jo fiziologiją, aplinką, iš kurios atėjęs“).

Išryškėja, kad svarbu, kokį mikroklimatą mokytojas sukuria grupėje, tai leidžia įvertinti kiekvieno ugdytinio stebėjimas grupės kontekste. Informantai pastebi, kad svarbu žiūrėti ne tik į individualius ugdytinio poreikius, bet ir į ugdytinį visos grupės kontekste.

Informantų paklausus, kaip galite suprasti, kad jūs ugdytiniams lyderis, atsakytą: „vaikai nori būti auklėtojai“, „Klausio tavo nuomonės“, „Gal tiesiog esi jam svarbus, pribėga, apkabina“. Tai atskleidžia informantų suvokimą, kas yra mokytojas lyderis grupėje.

Vertinant mokytojų lyderystės raišką kitų sekėjų – tėvų aspektu, paaiškėja, kad informantams, ar jie tėvams yra mokytojai lyderiai atskleidžia bendravimo galimybes („Jei iškyla kažkokios problemos su vaiku ir jie kreipiasi patarimo“, „Kitą kartą ir apie savo problemas jie pasipasakoja, džiaugsmus ar problemas“), tėvai, kurie nori, kad ir kitus šeimos vaikus ugdytų tas pats mokytojas („Kartais ugdom ne vieną tos šeimos vaiką“, „Jau net kartas, pas mane jau anūkai eina“).

Analizuojant diskusijos grupės informantų pasisakymus apie tai, iš ko jie sprendžia, kad yra mokytojų, vadovų yra vertinami kaip mokytojai lyderiai, paaiškėja, kad jiems tai padeda suprasti, kai į juos kreipiamasi patarimo („Tariasi, pavyzdžiui, renginius organizuojant“), vertina jų veiklą („Įvertina tavo veiklą“), ar padėkoja už atliktą veiklą („Kad ir po kokios šventės padėkoja“), pasikviečia vykdant įvairias veiklas („Jeigu tavęs neignoruoja <kviečia dalyvauti>, jaučiamės vertinamos“).

Iš to galima daryti prielaidą, kad mokytojai, atkreipdami dėmesį į tai, kaip su jais bendrauja tėvai, kiti mokytojai, vadovai, gali padėti sau atsakyti į klausimą, ar jie yra mokytojai lyderiai, ar ne.

Atlikus mokytojų lyderystės raiškos analizę sekėjų aspektu Kauno X lopšelyje – darželyje, nustatyta, kad:

- • norėdamas būti lyderiu ugdytiniams mokytojas turi: pažinti kiekvieną ugdytinį, sukurti teigiamą psichologinį klimatą grupėje, stebėti, kai į jį reaguoja ugdytiniai;
- • apie tai, kaip yra vertinami kitų sekėjų (mokytojų, vadovų), informantai supranta iš parodyto jiems pasitikėjimo, prašymų pakonsultuoti, dalyvauti įstaigos veikloje.

Mokytojų lyderystės raiška tikslo aspektu X lopšelyje – darželyje.

Grupinės diskusijos metu išryškėjo, kad, keliant ugdymo tikslus, informantams svarbu atsižvelgti į ugdytinių amžiaus ypatybes, individualumą („Vaikų amžių, vaikų individualias savybes“, „Remiamės psichologija“), remtis įstaigos veiklos programa („Reikia derintis ir prie bendros įstaigos programos...“, „Tarp jų turi būti dermė“), atsižvelgti į grupės poreikius („Pats žiūri, ką nori pasiekti toje grupėje“). Įvardinama, kad į šį procesą reikia įtraukti tėvus, negalima atsiriboti nuo įstaigos veiklos. Iš to galima daryti prielaidą, kad informantai žino, jog nuo jų priklauso, kokie ugdymo tikslai bus iškelti bei suvokia, kad vieni to padaryti negali, neatsižvelgdami į įstaigos veiklą.

Iš informantų teiginių paaiškėja, kad jie turi galimybių dalyvauti ugdymo tikslų kėlimo procese, teikiant siūlymus gali dalyvauti visi mokytojai („Padarom kokį minčių lietu, o paskui iš to išsirenkam“). Atkreiptas dėmesys į tai, kad informantai daugiau kalbėjo apie ugdymo tikslus, tačiau apie kitas sritis - ne („Žiūrint kokie tie pokyčiai. Jei susiję su darbu, su ugdymu, tai taip“).

Vertinant mokytojų lyderystę tikslo aspektu Kauno X lopšelyje – darželyje, pastebėta, kad:

- keliant ugdymo tikslus grupės ugdytiniams mokytojas – pagrindinis dalyvis, tačiau, nepaisant to, jis turi atsižvelgti į ugdytinio tėvų nuomonę, derinti tikslus su įstaigos veiklos dokumentais;
- galimybių dalyvauti formuluojant įstaigos ugdymo tikslus yra, tačiau kitokio pobūdžio tikslams mokytojų galimybės ribotos.

Apibendrinant grupinės diskusijos rezultatus, galima teigti, kad Kauno X lopšelyje – darželyje galimybių mokytojų lyderystės raiškai yra, tačiau kiekvienoje kategorijoje raiška skirtinga. Labiausiai mokytojas lyderis gali atsiskleisti ugdymo procesuose, organizuodamas darbą grupėje, bendradarbiaudamas su tėvais,

ugdymais, kitais mokytojais, tobulindamas kompetencijas. Lyderystės raiškos galimybės atestacijos kontekste išsiskyrė į dvi dalis – viena iš jų patvirtina, kad tai galimybė tobulėti, kita teigia, kad atestacijos nuostatai nėra orientuoti mokytojams, dirbantiems ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Išvados

1. Atlikus mokslinės literatūros ir dokumentų analizę atskleista, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojas turi teorinių galimybių įstaigoje atsiskleisti kaip mokytojas lyderis.
2. Tyrimo metu nustatyta, kad X lopšelyje – darželyje:
 - mokytojų lyderystės raiška galima visais penkiais aspektais, tačiau kiekvienam iš jų pasireikšti skirtingos galimybės;
 - mokytojo lyderystės raiškos galimybės asmenybės kontekste priklauso nuo paties mokytojo: kur ir kokiais būdais jis įgis reikalingų žinių, kiek skirs pastangų žinių įgijimui iš sričių, nesusijusių su ikimokykliniu ugdymu, kompetencijų tobulinimui, kvalifikacijos kėlimui. Tačiau kvalifikacijos kėlimo teikiamos galimybės vertinamos dviprasmiškai: iš vienos pusės – tai galimybė tobulėti, iš kitos – atestacijos nuostatai nėra orientuoti ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojui;
 - lyderystės raiškos sąveikos aspektu galimybės: bendradarbiavimas su tėvais, ugdytiniais, kitais mokytojais priklauso nuo mokytojo iniciatyvumo, profesionalumo, gebėjimo savarankiškai pasirinkti bendradarbiavimo formas, ugdymo metodus;
 - įtakos aspektu mokytojų lyderystės raiška galima 3 srityse:
 - įtaka ugdytiniais ugdymo procese patikėta mokytojui, tačiau ugdymo procesą būtina organizuoti atsižvelgiant į demokratijos principus, ugdytinį vertinant kaip ugdymo proceso dalyvį;
 - įtaka tėvams galima, tačiau tam būtina taikyti įvairias netiesiogines poveikio priemones, suvokti mokytojo įtakos ribas. Įtakos kliūtys – mokytojo amžius, neigiamas visuomenės požiūris į ikimokyklinio ugdymo mokytoją,
 - įtakos galimybės įstaigoje priklauso nuo paties mokytojo iniciatyvumo, noro;
 - mokytojas lyderiu gali būti savo ugdytiniais, jų tėvams, kitiems mokytojams, tai priklauso nuo jo veiklos kokybės, profesionalumo;
 - tikslo aspektu mokytojų lyderystės raiška dvejopa: ugdymo tikslų kėlimas grupės ugdytiniais priklauso nuo paties mokytojo, tačiau jam būtina atsižvelgti į tėvų nuomonę, derinti su įstaigos veikla; yra galimybių dalyvauti formuluojant įstaigos ugdymo tikslus.

Literatūra

1. Augis, R., Kočiūnas, R. ir kt. (Red.). (1993). *Psichologijos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
2. Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
3. Bass, B. M., Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.
4. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S.Jokužio leidykla – spaustuvė.
5. Butkienė, G., Kepalaitienė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
6. Dansereau, F., Graen, G. B., Haga, W. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership in formal organizations. *Organizational behavior and Human Performance*, 13, 46-78.
7. DuBrin, J. A. (1995). *Leadership: research findings, practice, and skills*. Boston.
8. Everard, B., Morris, G. (1997). *Efektvyvus mokyklos valdymas*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
9. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto alba.
10. Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2007). *Lyderystė: kaip vadovauti pasitelkiant emocijų intelektą*. Kaunas: Smaltija.
11. Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai: mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*. Vilnius: Tyto alba.
12. Hargreaves, A., Fink, D. (2008). *Tvarioji lyderystė*. Vilnius: The book.
13. House, R. J. (1997). *A theory of charismatic leadership*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
14. Huber, S. G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century*. London: Taylor & Francis group.
15. Isaksen, S., Lauer, K., Ekvall, G., Britz, A. (2000-2001). Perceptions of the best and worst climates for creativity: Preliminary validation evidence for the situational outlook questionnaire. *Creativity Research Journal*, 2 (13).
16. Jacikevičius, A. (1995). *Žmonių grupių (socialinė) psichologija*. Vilnius: Žodynas.
17. Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
18. Jurašaitė – Harbison E. (2004). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos kaip tęstinio profesinio mokymo(si) funkcija: kompetencijų modelio įgyvendinimas, įvertinimas. *Pedagogika*, 71, 56 – 65.
19. Kasiulis, J., Barvydienė, V. (2005). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.

20. Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 33 (1), 33-42.
21. Kavaliauskienė, V. (2001). *Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla
22. Kirkpatrick, S. A., Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *The Executive*, 5, 48-60.
23. Kontautienė, R. (2006). *Bendradarbiavimo sistema ir jos valdymas mokykloje*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
24. Lambert, L. (2003). Leadership Redefined: an evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 4 (23), 421-430.
25. Leask, M., Terrell, I. (1997). *Development planning for secondary school middle management*. Routledge Falmer.
26. Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: a replication. *School Leadership & Management*, 20 (4), 415-434.
27. Lietuvos Respublikos Kultūros ir švietimo ministerija (1992). *Lietuvos švietimo koncepcija*. Peržiūrėta 2016, spalio 10, adresu <http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/koncepcija1.htm>
28. Lietuvos Respublikos Seimas (2013-12-23). *Valstybinės švietimo strategijos 2013 - 2011 metų nuostatos*. Peržiūrėta 2016, spalio 9, adresu <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/b1fb6cc089d911e397b5c02d3197f382>
29. Lietuvos Respublikos Seimas (2011-03-17). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. Peržiūrėta 2016, lapkričio 11, adresu <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>
30. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija (2014). *Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
31. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija (2004-07-05). Bendroji pilietinio ugdymo programa. Peržiūrėta 2016, spalio 5, adresu <http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/biblioteka/failai/Pilietinis.pdf>
32. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministerija (2008). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo rengimo standartas. Vilnius: Profesinio mokymo metodikos centras.
33. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministras (2008-11-24). Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai. Peržiūrėta 2016, lapkričio 10, adresu <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.332784>
34. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras (2007-01-15). Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. Peržiūrėta 2016, spalio 10, adresu <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291726>
35. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras (2014-08-29). Reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašas. Peržiūrėta 2016, lapkričio 3, adresu <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/7f45d9f02f7911e4a83cb4f588d2ac1a>
36. Macbeath, J., Myers, K. (1999). *Effective school leaders: How to evaluate and improve your leadership potential*. London: Prentice Hall.
37. Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills: Conclusions and future directions. *Leadership Quarterly*, 11(1), 155-170.
38. Neifachas, S. (2004). *Optimalaus priešmokyklinio ugdymo konceptualizavimosi kontekstai: įvadas į kritinio mąstymo studijas*. Vilnius: Ciklonas.
39. Neifachas, S. (2007). *Priešmokyklinio ugdymo kokybės vadyba: vadovavimas ugdymo programos rengimo strategijai. Konceptualizavimo dimensijos*. Vilnius: Ciklonas.
40. Northouse, P. G. (2009). *Lyderystė: teorija ir praktika*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
41. Pivorienė, R. V., Sturlienė, N. (2005). *Klasės vadovo ABC: darbas su tėvais*. Vilnius: Efrada.
42. Pukelis, K. (1995). *Mokytojų rengimas ir tautinė kultūra*. Kaunas: Aušra.
43. Raffanti, M. A. (2008). Leaders „Sitting beside“ followers: A phenomenology of teacher leadership. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3, 58-68.
44. Robbins, S. P. (2003). *Organizacinės elgsenos pagrindai*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
45. Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: International school effectiveness & Improvement centre, University of London.
46. Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas*. Kaunas: Technologija.
47. Skaržauskienė, A. (2008). Sisteminiis mąstymas kaip kompetencija lyderystės paradigmoje (Daktaro disertacija, ISM Vadybos ir ekonomikos universitetas, 2008).
48. Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and resewarch*. New York: Free Press.
49. Žvirdauskas, D. (2006). Mokyklos vadovo lyderystės ypatumai švietimo subjektų interesų ir mokyklos efektyvumo raiškos aspektu (Daktaro disertacija: Kauno technologijos universitetas, 2006).
50. Žvirdauskas, D. (2007). Mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymas tolesnės pedagoginės ir vadybinės karjeros plėtojimo aspektu. *Pedagogų kompetencijų raiška ugdymo procese: mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga* (pp. 136–163). Vilnius: Pedagogų profesinės raidos centras.

TEACHERS' EXPRESSION OF LEADERSHIP IN PRE-SCHOOL ESTABLISHMENTS

Summary

Pre-school educational institutions confront with competition. If they want to remain competitive, teachers must develop their competences, apply new teaching methods, forms, and seek for a high quality of work. Teachers - leaders can be useful for an educational institution as they can unite teachers and society creating a favourable climate for work, organising activities and realising changes.

The article reveals the importance of leadership at the educational institution. However, it was noticed that the expression of teachers' leadership was not analysed at a pre-school educational institution, consequently the problem of

the work is formulated raising the questions: “How does teachers’ leadership assert at a pre-school educational institution?”, “What are the possibilities of expression of teachers’ leadership at a pre-school educational institution?” **The object of the research** is the leadership of teachers of pre - school educational institution. **Aim of the work:** to reveal the expression of teachers’ leadership at pre-school educational institutions. **Methods:** analysis of documents and scientific literature; quantitative and qualitative research.

Keywords: teacher’s leadership, teacher’s leadership at prie-school education institution, expression of leadership.

TĖVŲ VERTINIMAI APIE VAIKŲ EMOCIJŲ IR JAUSMŲ RAIŠKOS PLĖTOTE IKIMOKYKLINIAME AMŽIUJE

Giedrė Slušnienė

Kauno kolegija

Aistė Balčėtienė

Klaipėdos licėjus

Anotacija. Emocinis intelektas, tai žmogaus sugebėjimas pažinti savo ir kitų žmonių jausmus ir tai menkai susiję su jo intelektualiais gabumais. Ugdyti vaiko emocinį intelektą, tai padėti jam spręsti emocines problemas, mokytis svarbių elgesio strategijų, pozityvių santykių su aplinkiniais ir kt. Emociškai ugdomi vaikai išlieka ramesni ir stabilesni įvairiose kritinėse situacijose, lengviau susitvarko su savo jausmais, net ir negatyviais, rečiau serga įvairiomis ligomis, turi mažiau pykčio ir agresijos. Aukštesni ir jų ugdymosi rezultatai, geresni santykiai su bendraamžiais, lyginant su tais vaikais, kurių emocinis intelektas neugdomas. Psichologai pripažįsta, kad vaikų emocinį intelektą būtina ugdyti jau nuo mažų dienų. Tėvai savo elgesiu, santykiu su vaiku, kalba, vertybėmis ir kt. natūraliai prisideda prie vaiko emocinio intelekto ugdymo. Straipsnyje analizuojami tyrimo rezultatai apie tėvų vertinimus, patirtį, susijusius su ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio intelekto ugdymu šeimoje.

Prasminiai žodžiai: emocijos; jausmai; emocinis intelektas; ikimokyklinio amžiaus vaikas; šeima.

Įvadas

Temos aktualumas. Žmogaus emocinę reakciją į tam tikrus aplinkos dirgiklius lydi tam tikras elgesys ar veiksmai, nes žmogus protauja dviem lygmenimis: mąsto ir jaučia. Jei mąsto racionaliai, tuomet būna budrus, svarstantis, sprendžiantis ir pan. Jei pasiduoda emocijoms, tuomet veikia impulsyviai, veiksmai tampa nelogiški, neracionalūs ir pan. Racionalumo ir emocionalumo santykis kinta, t. y. kuo stipresnis jausmas, tuo ryškesnis emocinis protas ir silpnesnis racionalusis mąstymas bei atvirkščiai (G. Slušnienė, R. Kavolius, 2012). Socialiniam elgesiui analizuoti naudojamos pačios įvairiausios sąvokos: socialinė kompetencija, socialinis intelektas, tarpasmeninis intelektas ir pan. Nors „emocinio intelekto“ terminas pirmą kartą paminėtas 1990 m. (Salovey iš Harvardo universiteto ir Mayers iš Niuhamšyro universiteto), vis dėlto iki šiol nėra visuotinai priimto emocinio intelekto apibrėžimo. Kita vertus, dauguma mokslininkų sutinka, kad emocinį intelektą sudaro socialiniai ir emociniai įgūdžiai, kurie padeda atpažinti, įsisąmoninti bei valdyti jausmus. Naujausi tyrimai patvirtina, kad emocinių įgūdžių turintys vaikai yra laimingesni, labiau savimi pasitiki, jiems geriau sekasi mokykloje (L. Daugytė, 2011). Emocinio intelekto ugdymas vaikystėje padeda susirasti draugų, sėkmingai įsilieti į grupę, atskleisti save, įveikti sunkumus, stresą, išspręsti konfliktus, valdyti jausmus ir pan. Šie įgūdžiai padeda vaikams tapti atsakingais, rūpestingais ir pasiekti geresnių rezultatų ateityje.

Tyrimo problematika. Daugelis tėvų intuityviai supranta vaikų emocinio intelekto prasmę ir svarbą, tačiau pamiršta, kad tai turi lavinti jau vaikystėje ir kad tai yra nuolatinis procesas. Geriausi rezultatai pasiekiami tada, kada emocinio intelekto lavinimas šeimoje pradedamas kuo anksčiau ir kuo įvairesniais būdais.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti emocinio intelekto ugdymo teorines prielaidas ir praktines galimybes šeimoje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti emocinio intelekto sampratos interpretaciją.
2. Pagrįsti tikslingo ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio intelekto ugdymo prielaidas šeimoje.
3. Ištirti ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio intelekto ugdymo galimybę šeimoje.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė ir metaanalizė, anketinė apklausa, kiekybinė tyrimo duomenų analizė.

Emocinio intelekto samprata

D. Goleman savo knygoje „Emocinis intelektas“ (1995) konstatuoja, jog analitiniai-sisteminiai gebėjimai, matuojami tradiciniais IQ testais, sudaro tik labai mažą žmogaus gyvenimo sėkmės sąlygų dalį – apie 20 procentų. Pagrindinę reikšmę turi visiškai kitokios savybės, kurių visumą jis pavadino emociniu intelektu (EQ). Emocinis intelektas, anot šio mokslininko, tai žmogaus sugebėjimas pažinti savo ir kitų žmonių jausmus ir tai menkai susiję su jo intelektualiais gabumais.

Pasak R. Lekavičienės (2015), emocinis intelektas yra operavimas emocine informacija, gebėjimas efektyviai ir greitai spręsti emocinio pobūdžio problemas. Dabartinis požiūris sako, kad emocijos nėra prastesnis dalykas už loginį mąstymą, o naujoji kryptis, tyrinėjanti emocinį intelektą, teigia, kad aukštas

emocinis intelektas neretai gyvenime duoda daugiau privalumų negu šiaip intelektas, nors joku būdu nemenkinamas ir intelektas.

Emocinis intelektas reiškiasi šiose srityse (D. Goleman, 2001, p. 75):

- *pažįstant savo jausmus*. Savivoka, jausmų atpažinimas yra emocinio intelekto pagrindas;
- *valdant emocijas*. Gebėjimas valdyti savo jausmus, pakreipti juos tinkama linkme – labiausiai priklauso nuo savivokos;
- *siekiant tikslo*. Siekiant užsibrėžto tikslo svarbu suvaldyti savo jausmus, kad galima būtų išlaikyti dėmesingumą, kryptingai elgtis, gerai atlikti darbą, veikti kūrybingai;
- *stengiantis suvokti kitų žmonių jausmus*. Tai būtina bendraujant, siekiant bendrų tikslų;
- *puoselėjant žmonių tarpusavio santykius*. Bendravimo menas glaudžiai susijęs su gebėjimu valdyti kitų žmonių jausmus.

Galima apibendrinti, jog iki šiol nėra visuotinai priimto emocinio intelekto apibrėžimo. Kita vertus, dauguma mokslininkų sutinka, kad emocinį intelektą sudaro socialiniai ir emociniai įgūdžiai, kurie padeda atpažinti, įsisąmoninti ir valdyti jausmus.

Ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio intelekto ugdymo prielaidos šeimoje

Didelę reikšmę asmenybės tapsmo procese turi gebėjimas atpažinti ir valdyti emocijas. Emocinį stabilumą, pasitikėjimą savimi užtikrina šeima ir stiprūs tarpusavio ryšiai (A. Juodraitis, 2004).

Ikimokyklinio amžiaus vaikų jausmai greitai kinta. Jie gali būti nuoširdūs, linksmi, stipriai įsiliepsnoti, tapti audringais ir vėl greitai užgesti. Kaip nurodo S. Lesinskienė, D. Pūras (2005), svarbiausios ir daugiausiai tyrinėjamos vaiko emocijos yra šios: džiaugsmas, pyktis, liūdesys ir baimė. Tokie jausmai, kaip baimė ar liūdesys gali atsirasti dėl supančios aplinkos, nesaugumo jausmo ir netinkamų šeimos narių elgesio formų (G. J. Craig, D. Baucum, 2002). Vaiko emocijos, asmeninės savybės ir pažintinė raida tarpusavyje labai susijusios. Vaiko jausmams įtakos turi suaugusiųjų elgesys (ypatingai tėvų) bei auklėjimo metodai. Ikimokyklinio amžiaus vaikai susiduria su tam tikromis situacijomis, kuriose turi išmokti atpažinti teigiamas ir neigiamas emocijas. To vaikai gali išmokti tik tokioje aplinkoje, kurioje įvardintos emocijos yra neslepamos. Tėvai, kurie vaikams visada randa laiko paaiškinti, kodėl reikia elgtis būtent taip, kodėl šią situaciją lėmė tokios priežastys – stiprins tarpusavio santykius, turės įtakos vaiko emociniam vystymuisi (R. Minkuvienė, 2003).

Galima apibendrinti, jog emocinis intelektas žmogui ypač svarbus, todėl, norint, kad vaikas jį turėtų aukštą, būtina ugdyti jautrumą aplinkai, gebėjimą pažinti savo ir kitų jausmus, sunkias situacijas naudoti kaip galimybę mokytis vaikų svarbių elgesio strategijų ar problemų sprendimo ir kt.

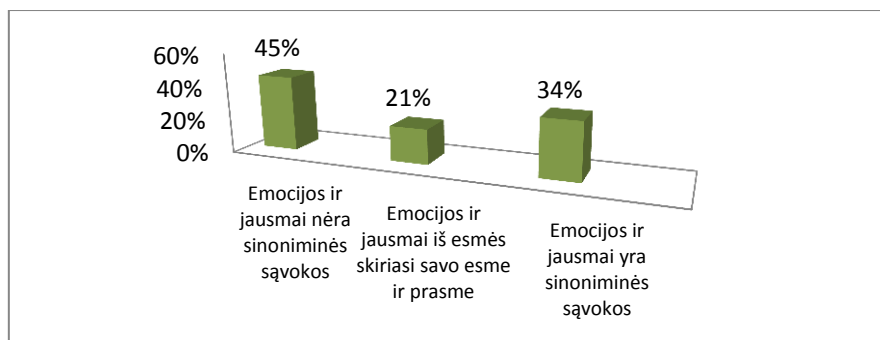
Ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio intelekto ugdymo šeimoje empirinis tyrimas

Analizuodami ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio intelekto ugdymo galimybes šeimoje, atlikome **tyrimą**, kurio **tikslas** – ištirti ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio intelekto ugdymo galimybes šeimoje. Antrajame tyrimo etape (pirmajame tyrimo etape dalyvavo ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai) dalyvavo 70 šeimų, auginančių ikimokyklinio amžiaus vaikus.

Pasirinkome šį **tyrimo metodą** - anketinę apklausą. Tyrimas atliktas 2016 m. rugsėjo – spalio mėn. Tėvų apklausai buvo naudojama anketa, sudaryta iš įvadinės ir pagrindinės klausimyno dalių (dėl straipsnio apimties apribojimų, aptarsime tik tiesiogiai su mūsų tyrimo problema susijusius rezultatus).

Daugelio psichologų vertinimais (S. Lesinskienė, V. Karalienė, 2008 ir kt.) emocijos, tai savaiminis kūno atsakas į tam tikrą situaciją; jausmai, tai potyriai, sąmoningai suvokus tam tikras emocijas. Jie nėra tapatūs, tačiau ir emocijos, ir jausmai gali reikšti daugiau ar mažiau sudėtingų santykių išgyvenimus.

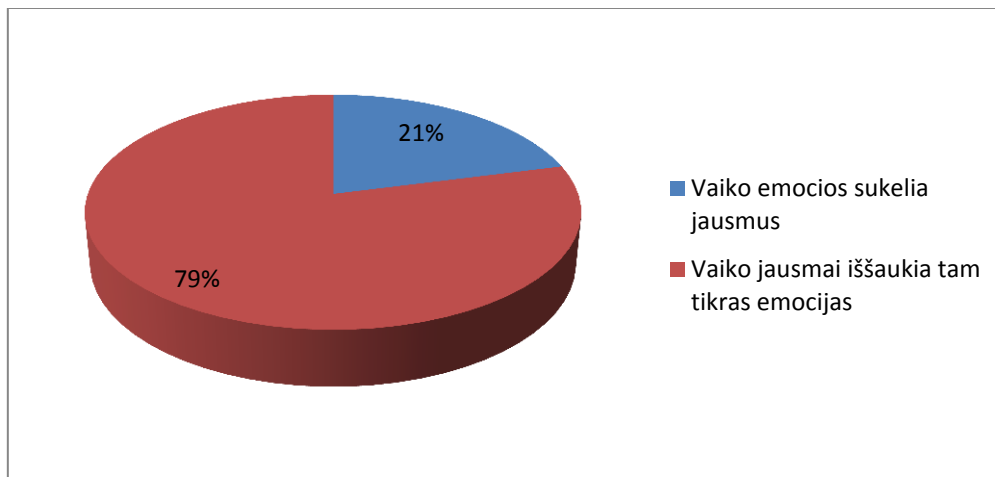
Todėl tyrimo pradžioje siekėme įvertinti respondentų sampratą apie emocijas ir jausmus. Klausėme, ar emocijos ir jausmai yra sinoniminės sąvokos?



1 pav. Respondentų nuomonės pasiskirstymas, vertinant emocijų ir jausmų sampratą.

Tyrimo rezultatai parodė (1 pav.), kad mažiau nei pusė respondentų, t. y. 45 % įvertino, kad emocijos ir jausmai nėra tapačios sąvokos, t. y. skiriasi savo esme ir prasme. Trečdalis (34 %) apklaustųjų vertino, kad tai sinoniminės sąvokos. Psichologų nuomone (A. Jacikevičius, 1994 ir kt.), emocijos ir jausmai yra sinonimai. Vadinasi, galima daryti prielaidą, kad trečdalis respondentų linkę manyti, jog emocijos ir jausmai nesiskiria savo esme ir prasme.

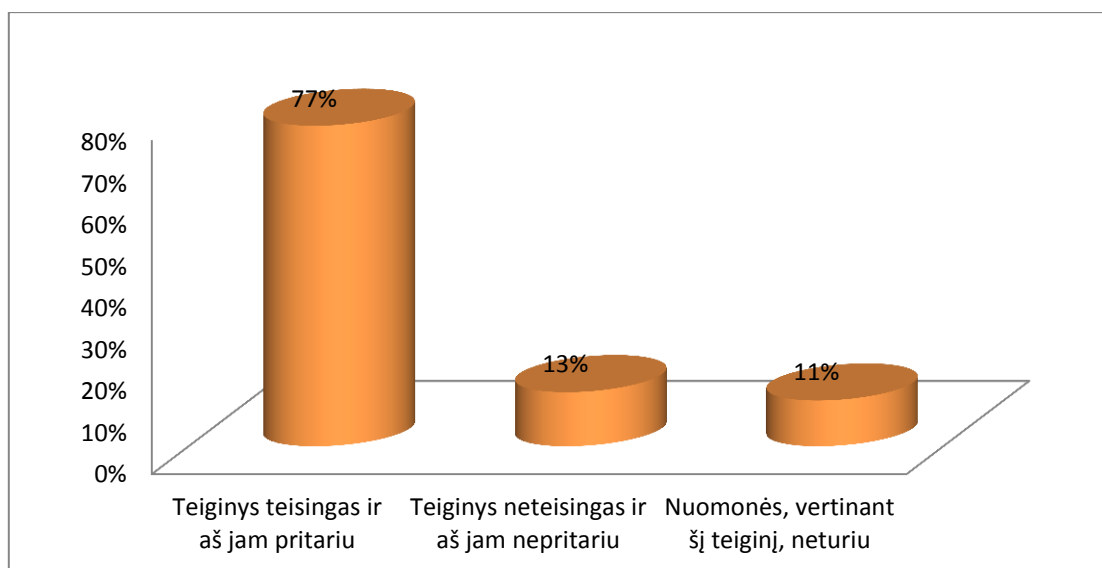
Siekėme sužinoti, respondentų vertinimu, kuri vaikų emocinė būseną yra pirmesnė – emocijos ar jausmai, t. y. ar emocijos sukelia jausmus, ar jausmai iššaukia emocijas.



2 pav. Respondentų nuomonės pasiskirstymas, vertinant vaikų emocijų ir jausmų ryšį.

Tyrimo rezultatų analizė parodė (2 pav.), kad didžioji dalis respondentų (79 %) vertino, kad vaikų jausmai iššaukia emocijas; priešingos nuomonės laikėsi, t. y., kad emocijos sukelia jausmus likusioji dalis respondentų (21%). Anot A. Allan (2016), emocinis intelektas apima daug svarbių gebėjimų: suvokti ir pripažinti savo paties jausmus; priimtina išreikšti savo emocijas ir jausmus bei įtraukti juos į problemų sprendimą; suvaldyti stiprias emocijas ir nukreipti savo jausmus pozityvia linkme; pastebėti suprasti kitų žmonių jausmus bei kt. Galima daryti prielaidą, kad vaikų emocijos ir jausmai, respondentų nuomone, ypatingai greitai kinta. Čia vaikas gali būti nuoširdus, linksmas, čia stipriai supykti ir stipriai įsiliepsnoti. Kaip audringai įsiplieskia, taip greitai ir užgęsta. Vadinasi, vaikai jausmais išreiškia savo esmę, o emocijos, tai trumpalaikė vidinė būseną.

Paprašėme, kad respondentai įvertintų šį teiginį: „vaikai, pasižymintys aukštesniu emociniu intelektu, ateityje taps atsakingesni, geriau pažins savo ir kitų jausmus, taps laimingesni“.



3 pav. Respondentų nuomonės pasiskirstymas, vertinant vaikų emocinio intelekto ryšį su atsakingumu, geresniu savęs pažinimu ir kt.

Tyrimo rezultatai parodė, kad net 77% respondentų mano, jog svarbu ugdyti vaikų emocinį intelektą, suvokiant tai kaip ryšį tarp vaiko emocinių ir visuomeninių įgūdžių lavinimo. Likusioji dalis respondentų (24%) nepritarė arba neturėjo nuomonės šiuo klausimu.

I. Remeikaitė, R. Lekavičienė (2002), cituodamos J. D. Mayer, J. V. Forgu (2001), konstatuoja, jog emocinis intelektas, tai „nekognityviųjų“ sugebėjimų rinkinys, mokėjimai ir įgūdžiai, kurie daro įtaką asmens sugebėjimui sėkmingai susidoroti su aplinkos reikalavimais ir spaudimu. Vadinasi, norint, kad vaikas gebėtų spręsti problemas, konfliktus, susidoroti su stresu, įgytų komunikacijos įgūdžių ir kt., svarbu jo emocinis intelektas. Norint, kad vaikas jį turėtų, būtina jį ugdyti jau nuo vaikystės. Paprašėme, kad respondentai įvertintų pozityvias ir negatyvias emocijas, kurias dažniausiai patiria jų vaikai (paprastė sunumeruoti dažnumo tvarka nuo dažniausiai iki rečiausiai).

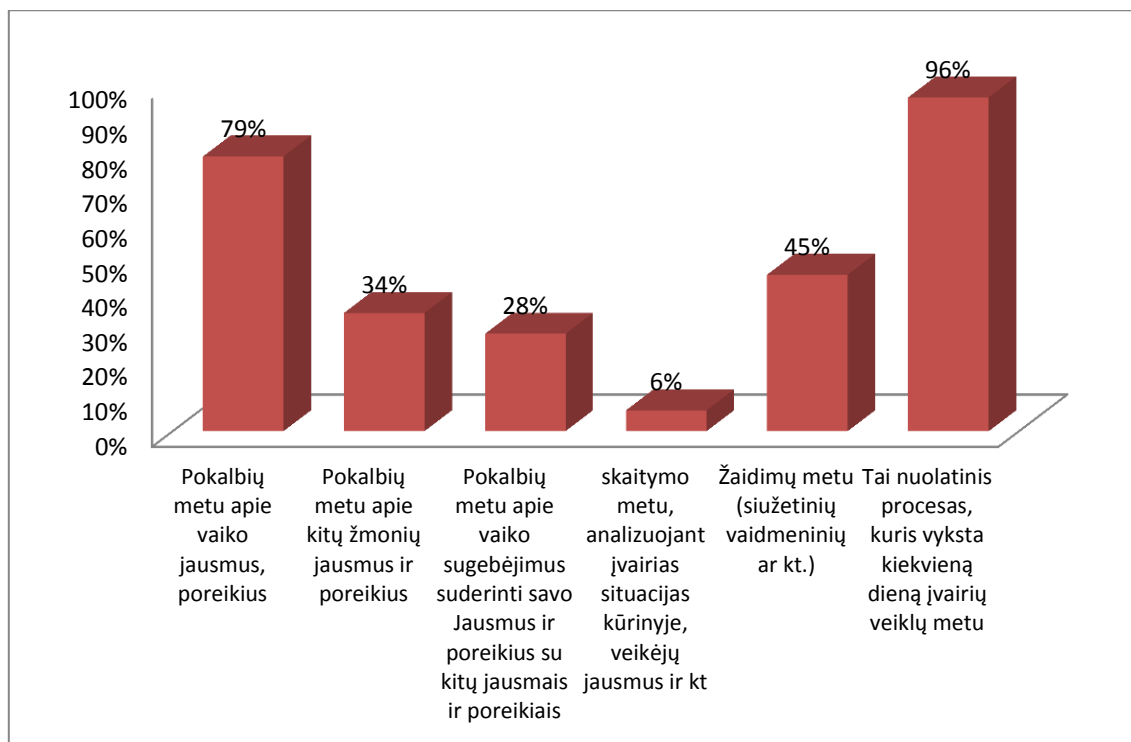
1 lentelė

Respondentų nuomonės pasiskirstymas, įvertinant emocijas, kurias tenka patirti vaikams

Pozityvios emocijos	Įvertinimas (%)	Negatyvios emocijos	Įvertinimas (%)
1. Džiaugsmas	5,8	1. Pyktis	4,2
2. Teigiamas įvertinimas	5,9	2. Neobjektyvus įsivertinimas	4
3. Paskatinimas	3,8	3. Dėmesio nekoncentracija	6,5
4. Pasitikėjimas	5,4	4. Baimė	4,5
5. Draugiškumas	5	5. Pavydas	4,3
6. Supratingumas	5,1	6. Abejingumas	7,4
7. Laimingumas	5,7	7. Stresas	3,8
8. Ramumas	4,5	8. Agresija	4
9. Tikslų siekimas	4,8	9. Nuobodulys	5,9
10. Aktyvumas	8,1	10. Pasyvumas	6,5

Tyrimo rezultatai parodė (1 lentelė), kad kaip dažniausiai patiriamas pozityvias vaikų emocijas respondentai nurodė aktyvumą, teigiamą įvertinimą ir džiaugsmą o kaip dažniausiai patiriamas negatyvias emocijas – abejingumą, pasyvumą bei dėmesio nekoncentraciją. Galima daryti prielaidą, jog aktyvumas, teigiami vertinimai bei džiaugsmo išgyvenimas gali būti siejami su ikimokyklinio ugdymo procesu, kuris ir kelia sau tikslus - atliepti pagrindinius vaikų poreikius – saugumo, aktyvumo, saviraiškos. Šio amžiaus vaikai iš prigimties yra smalsūs, žingeidūs, todėl džiaugsmo būseną dažnai išgyvena tada, kai užsiima įdomia ir smagia veikla. Vaiko pasyvumas, nuklydęs į šalį dėmesys, menka veiklos motyvacija ir kt. dažnai rodo, kad jam per sunku susitvarkyti su užduotimi ar esama situacija. Turėtume išmokyti atskirti vaiko „nenorių“ nuo „negaliu“ arba „nesugebu“. Kartais, deja, visa kaltė suverčiama vaikui, užklįjaujant jam sunkaus būdo, nevaldomo, protestuojančio ar neįgalaus vaiko etiketę. Taigi, galima apibendrinti, jog tėvai turėtų nuolat stebėti, ką ir kaip jų vaikas išgyvena ir elgiasi skirtingose situacijose, ar jaučiasi saugus ir kt.

Tyrimo metu pateikėme klausimą – „Kaip ugdote vaiko emocijas ir jausmus?“. Tyrimo rezultatai rodo (4 pav.), kad didžioji dalis respondentų (96%) supranta, kad emocinio intelekto ugdymas – ilgas ir nuoseklus darbas, todėl jį stengiasi vykdyti kiekvieną dieną ir įvairių veiklų su vaikais metu. Dažniausiai tėvai pasitelkia pokalbius apie vaiko jausmus ir poreikius (79%) bei apie kitų žmonių jausmus ir poreikius (34%). T. Butvilas (2008) taip pat pabrėžia individualių pokalbių naudą, siekiant išsiaiškinti vaiko poreikius. Mokslininko nuomone, tai tinkamiausias būdas išsiaiškinti, kaip vaikas jaučiasi ir kokios pagalbos jam reikėtų. Patariama, bendraujant su vaikais, užduoti konkrečius klausimus, pvz., „Kaip tu jautiesi?“, „Ko tu norėtum?“. Vaiko pateikti atsakymai gali padėti išsiaiškinti vaiko poreikius ir jausmus. Tėvų pastangos padėti vaikams teisingai suvokti kitų žmonių jausmus – būtinos bendraujant, bendradarbiaujant kolektyve. Vaikai, gebantieji įsijausti į kitų jausmus, turės išlavintą socialinę „klausą“, leidžiančią geriau suvokti kitų žmonių reikmes ir troškimus. Beveik pusė (45%) respondentų nurodė, kad ugdo vaikų emocijas ir jausmus žaidimų metu. Žaidimas, anot mokslininkų (J. Klemkaitė, 2004; E. M. Mastiukova ir kt., 2006; T. G. Tönnang, 2005; 2007), padeda vaikui atsipalaiduoti, nusiraminti, pažinti save ir kitus žmones, įgyti pasitikėjimo savimi, išreikšti teigiamas ir neigiamas emocijas, požiūrius, lavinti socialinius įgūdžius, nes „žaisdamas žmogus gali pakilti „virš savęs““. Ypatingai naudingi siužetiniai-vaidmeniniai žaidimai, kurių metu išryškėja vaiko emociniai santykiai su žmonėmis ir daiktais, konfliktiniai pergyvenimai ir kt.



4 pav. Respondentų nuomonės pasiskirstymas, įvertinant veiklas, kurių metu ugdo vaikų emocijas ir jausmus.

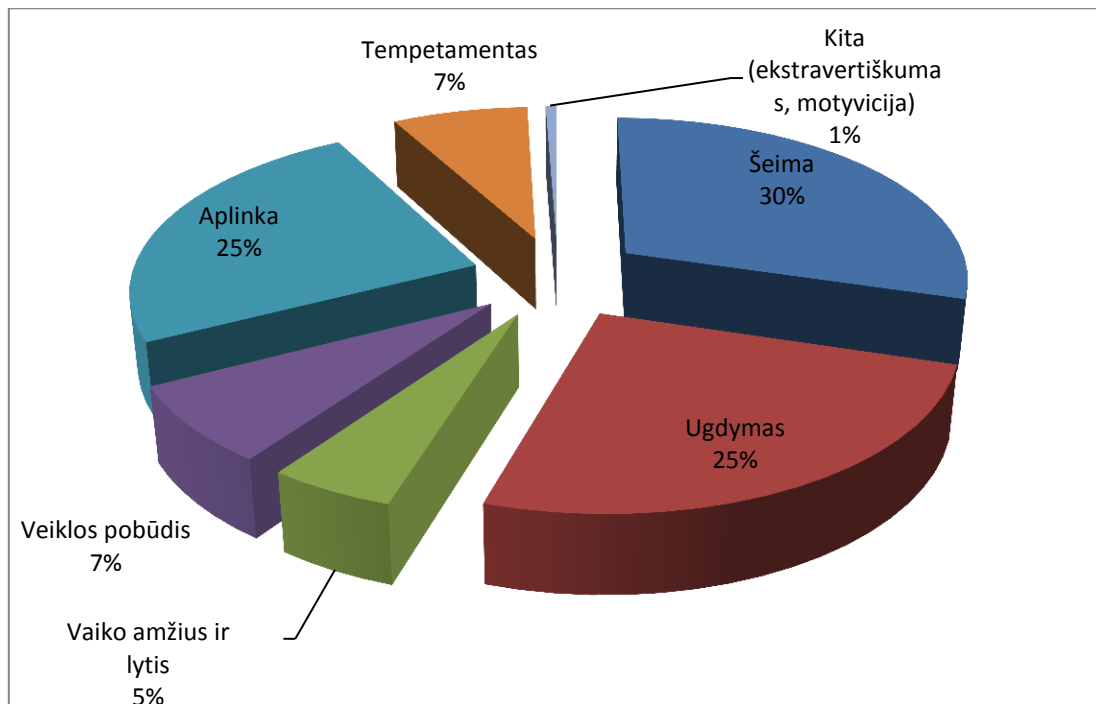
Galima apibendrinti, jog vystyti emocinį intelektą galimybių yra ne ką mažiau, nei protinį. Procesas bus efektyvus, kai jį tinkamomis aplinkybėmis pateiks emociškai intelektualūs tėvai. Respondentų paprašėme, kad penkių balų skalėje, kur penki yra aukščiausias vertinimas, o vienas – žemiausias, mūsų pateiktose srityse (pažįstant savo jausmus; valdant emocijas; siekiant ugdymo (si) tikslų ir rezultatų; stengiantis suprasti kitų žmonių jausmus; puoselėjant žmonių tarpusavio santykius) įvertintų vaikų emocinį intelektą. Tyrimo rezultatų analizė parodė (2 lentelė), kad, respondentų nuomone, šio amžiaus vaikų emocinis intelektas geriausiai atsiskleidžia stengiantis suprasti kitų žmonių jausmus. Pastangos teisingai suvokti kitų žmonių jausmus – būtinos bendraujant, bendradarbiaujant ir, kaip nurodo L. Daugytė (2011), iš visų emocinio intelekto įgūdžių - gebėjimas sutarti su kitais - labiausiai prisideda prie sėkmės ir pasitenkinimo gyvenimu jausmo. Respondentai žemiausiai įvertino vaikų gebėjimą padėti kitiems, kai jie yra nusivylę, nusiminę. Psichologai pataria, kad norint vaikams padėti suprasti kitų žmonių emocijas ir jausmus, reikia mokyti tiksliau vartoti emocines būsenas apibūdinančias sąvokas ir aiškinti jų priežastis (pvz., kažkam liūdna, nes... arba kažkas pyksta, nes...). Jau ikimokyklinio amžiaus pabaigoje vaikas gali suprasti priežasties-pasekmės ryšį, todėl labai svarbu kalbėti tokiomis temomis, kaip vaikų poelgiai ir jų rezultatai, koks šių poelgių ryšys su kitais žmonėmis ir kt. Svarbu, kad tėvai gebėtų vaikams parodyti tiesioginį ryšį tarp to, ką vaikas padarė arba ko nepadarė konkrečioje situacijoje, kuo tai baigėsi ir koks vaiko elgesys galėtų atnešti džiaugsmo ar pasitenkinimo kitiems.

2 lentelė

Respondentų nuomonės pasiskirstymas, įvertinant vaikų emocinį intelektą

Teiginiai	Įvertinimas (%)
1. Supranta ir moka įvardinti savo jausmus	3,4
2. Geba valdyti savo emocijas	2,9
3. Supranta kitų žmonių jausmus	4
4. Padeda kitiems žmonėms jaustis geriau, ypač tada, kai jie nusivylę, nusiminę	2,3
5. Geba siekti tikslų ir aukštų ugdymo (si) rezultatų	2,6

Tyrimo pabaigoje klausėme, kas, respondentų nuomone, turi didžiausią įtaką aukštam vaikų emociniam intelektui.



5 pav. Respondentų nuomonės pasiskirstymas, įvertinant veiksnius, turinčius didžiausią įtaką vaikų emociniam intelektui.

Pasak I. Liubertienės ir kt. (2015), emocinis intelektas gali priklausyti nuo asmens amžiaus, lyties, gyvenamosios vietos, šeimos ir kt. Didžioji dalis tyrime dalyvavusių tėvų nurodė (5 pav.), kad vaikų emocinis intelektas daugiausia priklauso nuo šeimos (30%); nuo ugdymo (25%) ir nuo aplinkos (25%). I. Remeikaitė, R. Lekavičienė (2002), cituodamos J. D. Mayer (1999), konstatuoja, jog emocinio intelekto raidos lygiui ypač didelę įtaką turi tėvai ir socialinė aplinka.

Išvados

1. Nors iki šių dienų nėra visuotinai priimto emocinio intelekto apibrėžimo, tačiau dauguma mokslininkų sutinka, kad emocinį intelektą sudaro socialiniai ir emociniai asmens įgūdžiai, kurie padeda atpažinti savo jausmus (ką jaučiu ir kaip su tuo tvarkausi); atpažinti kitų jausmus (suprasti, ką jaučia kiti) ir sugebėjimas suderinti savo jausmus ir poreikius su kitų jausmais ir poreikiais taip, kad visi galėtų jaustis gerai.
2. Naujausi tyrimai patvirtina, kad emocinių įgūdžių turintys vaikai yra laimingesni, labiau savimi pasitiki, jiems geriau sekasi ugdymo įstaigoje. Tėvai savo elgesiu, santykiu su vaiku, kalba, vertybėmis ir kt. natūraliai prisideda prie vaiko emocinio intelekto ugdymo. Geriausi rezultatai pasiekiami tada, kada emocinio intelekto lavinimas šeimoje pradedamas kuo anksčiau ir kuo įvairesniais būdais.
3. Tyrime dalyvavę tėvai suvokia ir pripažįsta, kad ugdyti vaikų emocinį intelektą yra svarbu ir tai sieja su geresne vaiko gyvenimo kokybe ateityje (bus laimingesni, efektyviau bendraus, pasieks aukštesnių rezultatų ir kt.). Respondentai patvirtino, kad emocinio intelekto ugdymas – ilgas ir nuoseklus darbas, todėl jį stengiasi vykdyti kiekvieną dieną ir įvairių veiklų su vaikais metu. Skirtingai nei nemaža dalis mokslininkų, tėvai tvirtina, kad vaiko emocinis intelektas yra „ne gamtos dovana“, o jam įtakos turi šeima, ugdymas ir aplinka.

Literatūra

1. Allan, A. (2016, sausio 26 d.). Emocinio intelekto ugdymas. Ar tai tik jausmai? <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2016-01-25-emocinio-intelektu-ugdymas-ar-tai-tik-jausmai/139977>
2. Butvilas, T. (2008). Šeimoje netektį patyrusių vaikų saviidentifikacijos poreikis kaip socializacijos veiksnys. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 20, 213-224.
3. Craig, G. J., Baucum, D. (2002). *Study Guide for 9th Edition of Human Development*. London,
4. Daugytė, L. (2011, balandžio 18). Vaikų emocinio intelekto lavinimas. <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/bendri-straipsniai/vaiku-emocinio-intelektu-lavinimas-/8897>
5. Jacikevičius, A. (1994). *Siela, mokslas, gyvenimas*. Vilnius: Žodynas.
6. Juodraitis, A. (2004). *Asmenybės adaptacija: kintamųjų sąveika*. Šiauliai: ŠU.
7. Goleman, D. (2001). *Emocinis intelektas*. Vilnius: Presvika.

8. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
9. Lekavičienė, R. (2015, sausio 10). Aukštas emocinis intelektas lemia ir gebėjimą manipuliuoti. http://www.lrt.lt/naujienos/kalba_vilnius/32/88561
10. Lesinskienė, S., Pūras, D. (2005). *Vaikų elgesio ir psichikos sutrikimai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
11. Lesinskienė, S., Karalienė, V. (2008). *Emocinės raidos įtaka tolimesniam vaiko asmenybės vystymuisi*. Vilnius: ŠMM.
12. Liubertienė, I., Kunickienė, R., Zabulytė Kupriūnienė, J. (2015). Socialinių emocinių kompetencijų lavinimas ugdymo įstaigose. *Socialinė sveikata*. 2 (4), 90-101.
13. Minkuvienė, E. (Sud.) (2003). *Priešmokyklinis ugdymas ir pradinė mokykla: patirtis, idėjos*. Šiauliai: K. J. Vasiliausko įmonė.
14. Remeikaitė, I. ir Lekavičienė, R. (2002). Emocinis intelektas ir jo vertinimo problema. *Psichologija*, 26, 54-65.
15. Slušnienė, G. ir Kavolius, R. (2012). Studentų emocinio intelekto ugdymas aukštosiose mokyklose. Mokslo taikomųjų tyrimų įtaka šiuolaikinių studijų kokybei: respublikinės mokslinės-praktinės konferencijos mokslinių straipsnių rinkinys (p. 90-96). Vilnius: UAB Ciklonas.

PARENTAL ASSESSMENTS ON THE EXPRESSION DEVELOPMENT OF CHILDREN'S EMOTIONS AND FEELINGS IN PRE-SCHOOL AGE

Summary

Emotional intelligence is the human ability to recognize their own and other people's feelings, and it is little to do with his intellectual abilities. To develop children's emotional intelligence is to help him to deal with the emotional problems, to teach important behavioral strategies, positive relations with others, and so on. Emotionally educated children remain calmer and more stable in various emergencies, easier to cope with their feelings, even negative, rarely suffer from diseases, and have less anger and aggression. Higher education and their results, better relations with peers, compared with those children whose emotional intelligence is not trained. Psychologists recognize that it is necessary to develop children's emotional intelligence since their young age. Parents' behavior, relationships with children, language, and values naturally contribute to the child's emotional intelligence education.

The paper analyzes the study results connected with parents' evaluation and experience towards pre-school aged children's emotional development and education in a family.

Keywords: emotions, feelings, emotional intelligence, pre-school aged child, family.

LIETUVIŲ VAIKŲ, LANKANČIŲ NORVEGIJOS IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGAS, ADAPTACIJOS PROBLEMOS

Giedrė Slušnienė

Klaipėdos valstybinė kolegija

Rita Jasienė

Norwegian kindergarden "Trollstua"

Anotacija. Straipsnyje analizuojamos lietuvių imigrantų vaikų, lankančių Norvegijos ikimokyklinio ugdymo įstaigas, adaptacijos problemos; trumpai supažindinama su Norvegijos švietimo sistema, ikimokyklinio ugdymo organizavimo ypatumais; pristatomi kokybinio tyrimo, kuriame dalyvavo lietuvių kilmės imigrantai Norvegijoje, kurių vaikai lanko šios šalies ikimokyklinio ugdymo įstaigas, tyrimo rezultatai ir jų analizė. Tyrimas parodė, jog pagrindinė problema lietuvių vaikams, lankantiems Norvegijos ikimokyklinio ugdymo įstaigas, yra kalbos barjeras, t. y. norvegų kalbos nemokėjimas. Straipsnio pabaigoje formuluojamos išvados bei pasiūlymai, skirti lietuviams imigrantams, kurie jau gyvena Norvegijoje, ir tiems, kurie, galbūt, dar planuoja išvykti gyventi ir dirbti į šią šalį.

Prasminiai žodžiai: adaptacija; adaptacijos problemos; ikimokyklinio amžiaus vaikas; ikimokyklinio ugdymo pedagogas; migracija.

Įvadas

Temos aktualumas. Migracijos sąvoka apima bet kokią žmonių judėjimą: vienoje valstybėje ar kertant valstybių sienas, ilgam ar trumpam laikotarpiui, savanorišką arba priverstinį, ieškant kitos darbo ar bedarbystės vietos, legalų ir nelegalų, siekiant pakeisti politinę, socialinę, ekonominę, kultūrinę ar kitokią aplinką (L. Vainauskaitė, 2011). Vis daugiau šeimų iš Lietuvos emigruoja į įvairias Europos sąjungos šalis. Nors Norvegija nėra Europos sąjungos narė, tačiau jos santykiai su bendrija yra glaudūs. Norvegijos ekonomika yra stipri, mažas nedarbo lygis, todėl ši šalis yra viena iš populiariausių emigracijos šalių. Dažniausiai išvyksta jaunos šeimos, kurios augina mažamečius vaikus, tad vaikams tenka pradėti lankyti šios šalies ikimokyklinio ugdymo įstaigas. Daugumai tėvų kyla klausimai, kaip jų vaikui seksis adaptuotis svečios šalies ugdymo įstaigoje, su kokiais sunkumais jie gali susidurti ir kas padės spręsti iškilusias problemas.

Tyrimo problematika. Pastaraisiais metais Lietuvoje ypatingai didėja darbo emigracija (per metus darbo emigracijos tikslais išvažiuoja 54-83 tūkstančiai Lietuvos piliečių), kuri tampa vis rimtesne šalies problema dėl ekonominio potencialo praradimo; protų nutekėjimo; šeimos transformacijos; bendro gyventojų skaičiaus mažėjimo ir kt. Dažnai šeimai, orientuojantis į vaikų ugdymą, sunku apsispręsti, ar emigruoti į svetimą šalį, ar ne. Tačiau susiklosčiusios aplinkybės dažniausiai verčia migruoti. Tėvų sprendimą veikia ne tik tai, kaip jie rūpinsis savo vaikų gerove, bet ir šeimos santykiai su nauja aplinka, visuomene. Sprendimas persikelti iš vienos šalies į kitą, vienokiu ar kitokiu būdu daro poveikį visų šeimos narių gyvenimui. Visos šeimos migracija, o ypač vaikų vaidmeniu migracijos kontekste pradėta aktyviau domėtis ir diskutuoti šia tema tik dvidešimt pirmojo amžiaus pradžioje. Žmogaus adaptacija sudėtingas procesas, kurio metu formuojasi adekvatus organizmo ir aplinkos ryšiai, atsiranda pusiausvyra tarp asmenybės ir socialinės aplinkos. Kiekvienas žmogus susiduria su adaptacijos problema, jos esmė – išgyventi ir prisitaikyti (A. Palujanskienė, 2006).

Migracijos kontekste ypatingai aktualiomis tampa socialinė ir asmeninė adaptacija. Išskiriamos šios adaptacijos problemos, kurias patiria imigrantų vaikai svetimoje šalyje: psichologiniai sunkumai, susiję su ugdymo įstaigos keitimu migracijoje (svetima kultūra, nepakankamas kalbos mokėjimas, skirtingi švietimo sistemos reikalavimai ir kt.); socialiniai sunkumai, kuriuos sąlygoja šios priežastys - vaikams yra sunkiau užmegzti naujus kontaktus su bendraamžiais dėl kalbos, kultūros ir bendravimo skirtumų.

Tyrimo tikslas - atskleisti lietuvių imigrantų vaikų, lankančių Norvegijos ikimokyklinio ugdymo įstaigas, adaptacijos problemas.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti Norvegijos švietimo sistemos esminius požymius.
2. Pristatyti Norvegijos ikimokyklinio ugdymo organizavimo ypatumus.
3. Ištirti lietuvių imigrantų vaikų, lankančių Norvegijos ikimokyklinio ugdymo įstaigas, adaptacijos problemas.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, struktūrizuotas interviu, kokybinė tyrimo rezultatų analizė.

Esminiai Norvegijos švietimo sistemos struktūriniai požymiai. Pagrindiniai ikimokyklinio ugdymo organizavimo ypatumai

Ši Skandinavijos valstybė turi senas švietimo tradicijas. Pirmą žinomą „katedrinę“ mokyklą buvo įkurta 1152 m. (Hove, 1968) (V. Raudys, 1998). Norvegijos švietimo sistemą sudaro 4 lygiai: 1) vaikų darželiai (iki 7 metų); 2) privalomoji devynmetė mokykla (7-16 m.); 3) aukštesnioji vidurinė mokykla (16-19 m.); 4) aukštojo mokslo sistema, sudaryta iš dviejų lygių: regioninių koledžų (žemesnysis lygis) ir universitetų bei akademinių koledžų (aukštesnysis lygis). Norvegijos gyventojų išsilavinimo lygis nuolat kyla. Įvairiomis formomis mokosi apie 2,2 mln. norvegų, o iš jų net 1,3 mln. suaugusiųjų. Norvegijos švietimo sistemai būdinga: švietimo planavimo centralizacija; švietimo vadybos kokybė ir efektyvumas; mokymo turinio aktualizacija; mokymo metodų įvairovė; bendrojo ugdymo kaita ir profesinio rengimo pertvarka; aukštųjų mokyklų reorganizacija (mažinamas jų skaičius); tarptautiniai integracijos siekiai (Kučinskienė R, 2000). Pagrindinis Norvegijos ugdymo įstaigų tikslas - visapusiškai plėtoti ugdytinių galimybes ir ypatybes, ugdyti visapusišką asmenybę: dvasingą, kūrybingą, dirbančią, humanitariškai, ekonomiškai išprususią, socialią (S. Dijokienė ir kt., 2002).

Galima apibendrinti, jog Norvegijos nacionalinė švietimo sistema: demokratiška; stabili; nuolatos evoliucionuojanti; atvira visuomenei; rūpinasi tarptautine integracija; suteikia lygias teises mokytis įvairaus amžiaus, išitikinimų, poreikių, tautybių žmonėms ir kt. (Stazuotės Norvegijoje ataskaita, 2014).

Pirmasis vaikų darželis Norvegijoje buvo įkurtas 1837 metais Trondheime (Enciklopedija, 2009, 531 p.). Šiuo metu Norvegijoje yra apie 6200 ikimokyklinio ugdymo įstaigų. Apie 40% ikimokyklinio ugdymo įstaigų yra privačios arba priklauso tam tikrai konfesinei bendruomenei, projektams ar fondams. Dalį šių išlaidų dengia patys fondai ar kitos privačios organizacijos, tačiau lėšos yra skiriamos ir iš valstybės (pvz., Kanvas fondas steigia darželius, rūpinasi pedagogų rengimu).

Išskirtiniai Norvegijos ikimokyklinio ugdymo įstaigų bruožai (Stazuotės Norvegijoje ataskaita, 2012):

- Norvegijos darželiuose populiaru „natur“ programa, kur ypatingas dėmesys skiriamas vaikų praktinių įgūdžių ugdymui, pvz., gyvūnų priežiūrai, augalų sodinimui ir kt.;
- vaikams suteikiama daug laisvės, jais daug daugiau pasitikima (leidžiama karstyti po medžius, taškyti balose ir kt.);
- daug dėmesio skiriama fiziniam aktyvumui lauke, aplinkos pažinimui ir įvairaus pobūdžio tyrinėjimams, eksperimentams gamtoje;
- Norvegijos darželiuose mažiau estetiškumo, tvarkos, grupėse pakankamai mažai žaislų, žaidimų, knygų;
- Vaikai didžiąją dienos dalį praleidžia lauke (bet kokių oru), dažnai keliauja, vyksta į įvairias ekskursijas, išvykas už darželio teritorijos. Daugelyje darželių vaikai miega lauke, todėl ypatingas dėmesys skiriamas tinkamai vaikų aprangai (turbūt, visiems žinomas posakis – „nėra blogo oro, yra tik bloga apranga“ ypatingai populiarius Norvegijoje);
- Norvegijos darželiuose nėra virėjų, maistą ruošia patys pedagogai arba maistas atsinešamas iš namų;

Galima apibendrinti, kad ikimokyklinio ugdymo norvegiškosios koncepcijos idėja – išskirtinis dėmesys vaikui, jo poreikiams ir bendravimui su juo.

Lietuvių imigrantų vaikų, lankančių Norvegijos ikimokyklinio ugdymo įstaigas, adaptacijos problemų empirinis tyrimas

Tyrimo metodika.

Tyrimo procesas. Norint atskleisti Norvegijos ikimokyklinio ugdymo sistemos ypatumus; sužinoti, kaip lietuvių šeimų vaikams pavyko adaptuotis bei integruotis Norvegijos darželyje ir su kokiomis problemomis susidūrė, pradėję lankyti Norvegijos darželius, atliktas kokybinis tyrimas, tyrimo rezultatų analizė, naudojant mokslinės literatūros bei kokybinio tyrimo rezultatų analizės metodus.

Tyrimo imtis. Tiriamieji, dalyvavę tyrime, buvo atrinkti patogiosios atrankos būdu. Tokios atrankos metu imtį sudaro tyrėjui lengvai prieinami tiriamieji (viena iš tyrimo organizatorių ir vykdytojų šiuo metu gyvena ir dirba Norvegijoje). Tyrime dalyvavo 6 lietuvių imigrantų šeimos, gyvenančios Norvegijoje ir kurių vaikai lanko šios šalies ikimokyklinio ugdymo įstaigas.

Tyrimo instrumentas. Apklausa žodžiu – standartizuotas interviu, kurį sudarė 9 tikslingi ir iš anksto paruošti klausimai (dėl straipsnio apimties apribojimų, bus pristatomi bei analizuojami tik pagrindiniai rezultatai).

Kokybinio tyrimo rezultatų analizė.

Pirmuoju interviu klausimu siekėme išsiaiškinti, kiek laiko šeima gyvena Norvegijoje. Tyrimo rezultatai parodė, kad lietuvių šeimos jau pakankamai ilgai gyvena Norvegijoje (nuo 5 iki 11 metų) ir čia augina savo

vaikus, kurie lanko Norvegijos darželius. Apklausos metu tėvai vieningai tvirtino, jog jie savo šeimos ateitį sieja tik su Norvegija.

Norėjome išsiaiškinti, kokio amžiaus vaikas pradėjo lankyti darželį Norvegijoje. Apklausos rezultatai parodė (1 lentelė), kad visi informantai gana anksti pradėjo leisti vaikus į darželius Norvegijoje.

1 lentelė

Vaiko amžius, pradėjus lankyti darželį Norvegijoje

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai
Vaiko amžius, pradėjus lankyti darželį Norvegijoje	Nuo 1,5–2,5 metų	„Šeimoje mergaitė pradėjo lankyti darželį, būdama 2,5 metų. Ji pradėjo lankyti lopšelio grupę“ [Informantė X]; „Šeimoje berniukas pradėjo lankyti darželį būdamas 1,5 metų. Jis pradėjo lankyti lopšelio grupę [Informantė Y].
	Nuo 3–3,5 metų	„Šeimoje mergaitė pradėjo lankyti darželį būdama 3,5 metų“ [Informantė Z]; „Mergaitė pradėjo lankyti darželį būdama 3 metų“ [Informantė Ž].
	Nuo 4 metų	„Sūnus pradėjo lankyti darželį, būdamas 4 metų“ [Informantė W]; „Vaikui buvo beveik 4 metai, kai jis pradėjo lankyti darželį Norvegijoje“ [Informantė Q].

Galima apibendrinti, jog informantai, laikydamiesi Norvegijoje priimtų normų ir reikalavimų, savo vaikus pradėjo leisti į darželius pakankami anksti, t. y. nuo 1,5 metų. Norvegijoje, pradėjus lankyti darželį, labai atsižvelgiama į vaiko amžių. Taigi, Norvegijoje gyvenančios lietuvių šeimos dažniausiai neturi močiucių ir senelių, kurie padėtų jiems prižiūrėti vaikus, todėl tėveliai turi grįžti į darbą, o mažieji eiti į darželį.

Apklausos metu buvo siekiama išsiaiškinti, kaip vaikas adaptavosi ir integravosi Norvegijos darželyje (2 lentelė). Tėvai vieningai teigė, kad vaikams nebuvo ypatingai sunku integruotis ir adaptuotis Norvegijos darželiuose. Galima daryti prielaidą, kad tam įtakos turėjo šie faktai: Norvegijoje šeimos gyvena jau pakankami ilgai, t. y. turėjo galimybių prisitaikyti prie šios šalies tvarkos, kultūros, tradicijų, bent iš dalies įveikti kalbos barjerą ir kt. Šie rezultatai dar kartą patvirtino ir tą faktą, kad ikimokyklinio amžiaus vaikai dažniausiai turi galimybę būti su tėvais (bent jau vienu iš jų, kol jis nedirba) ir palaipsniui kartu su tėvais pratintis prie svetimos šalies kultūros, švietimo tradicijų, įsisavinti kalbos pradžiamokslį ir kt. Mokyklinio amžiaus vaikai tokios galimybės neturi – jiems naujojoje šalyje iš karto reikia eiti į mokyklą ir mokytis pagal visus tos šalies švietimo sistemos reikalavimus.

Tyrimo rezultatai sutampa su mokslinių tyrimų išvadomis, kur teigiama, jog vaikai, pradėję lankyti darželį, pakankami greitai supranta, kad nebebus taip, kaip buvo. Kai kurie mažyliai pradeda iš visų jėgų protestuoti bei siekti susigrąžinti įprastą aplinką. Kiti vaikai pamažu apsipranta, susiranda naujų draugų, žaidimų ir taip po truputį pradeda norėti lankyti darželį. Tai – normali mažo vaiko jausmų eiga, kurią reikia suprasti ir kantriai išlaukti. Daug blogiau, jei vaikas neišgyvena jokių jausmų adaptacijos laikotarpiu ir užsisklendžia savyje (S. Chranovskienė, 2010, 3 p.).

2 lentelė

Vaikų adaptacija ir integracija Norvegijos darželiuose

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai
Vaikų adaptacija ir integracija Norvegijos darželiuose	Adaptacija buvo lengva	„Labai lengvai adaptavosi ir labai greitai integravosi darželyje“ [Informantė X]; „Labai gerai per 3 mėnesius, sunkiausia buvo dėl kalbos, bet vaikas labai noriai pats ėjo į darželį“ [Informantė Y]; „Mano vaikas adaptavosi ir integravosi gerai, į darželį nuvedus jį pasilikdavo noriai, tačiau ji metus laiko išvis nekalbėjo norvegiškai“ [Informantė Ž].
	Adaptacija buvo lengva, nes labai padėjo pedagogai	„Mūsų vaiko adaptacija buvo gana greita ir lengva, vaikas pats noriai ėjo į darželį, kad vaikui būtų lengviau, padėjo ir auklėtojos, kurios, atvedus vaiką, jį paimdavo ant rankų ir priglausdavo, šnekindavo“ [Informantė W].
	Adaptacija nebuvo lengva. Adaptavosi ne tik vaikai, bet ir patys tėvai	„Sunku pasakyti, kam adaptacija ir integracija buvo sunkesnė, mums, tėvams, ar mūsų vaikui. Manychiau, pradžia yra visiems nelengva, bet mes puikiai žinojome, kad vaikui reikia eiti į darželį, jis priprato ne iškart. Pirmi du mėnesiai buvo sunkūs, nes vaikas, nuėjęs į darželį, rytais verkdamas, bet mes buvome informuoti auklėtojų, kad vos tik mes išeidavome, jam būdavo viskas gerai, o kai ateidavome pasiimti, jis smagiai žaisdavo ir nenorėdavo eiti namo“ [Informantė Z].

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, su kokiais sunkumais susidūrė lietuvių šeimos, gyvenančios Norvegijoje, kai jų vaikai pradėjo lankyti darželius; kas tėvams buvo sunkiausia (3 lentelė). Autorės M. Heller (2012) nuomone, įsisavinti vienodai gerai ir greitai dvi kalbas – neįmanoma. Dvikalbystės pradžioje vaikams sunku pereiti nuo pirmosios prie antrosios kalbos vartojimo. Kartais tai užtrunka pakankamai ilgai. Apklausoje dalyvavę tėvai tarsi patvirtino šios mokslininkės tyrimų išvadas. Daugiausia sunkumų iškilo dėl kalbos barjero. Norvegijos darželiuose nėra gaminamas maistas, todėl vaikai valgo tik sumuštinis, kuriuos atsineša iš namų. Tai sukėlė lietuvių šeimoms nuostabą ir papildomas problemas. Visi informantai sutiko, jog norėtų, kad darželyje būtų gaminamas ir vaikams patiekiamas šiltas maistas. Tai pat lietuviams tėvams buvo keista, jog vaikai miega vežimėliuose ir lauke, kad nėra lovų, kaip Lietuvoje, tačiau taip vaikai yra grūdinami nuo mažens.

3 lentelė

Sunkumai, vaikui pradėjus lankyti darželį Norvegijoje

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai
Sunkumai, vaikui pradėjus lankyti darželį Norvegijoje	Kalbos barjeras	„Mūsų dukra, pradėjus lankyti darželį, vienus metus visai darželyje nekalbėdavo. Ji su nieko nebendraudavo, todėl darželis buvo pakvieta dirbuotoja, kuri kalbėjo mūsų gimtąją lietuvių kalbą. Po jų pagalbos ji pradėjo po truputį norvegiškai kalbėti“ [Informantė X]; „Mūsų vaikas išgyveno, nes nemokėjo norvegų kalbos. Mokėjo vieną kitą žodį, bet jų nepakako“ [Informantė Q].
	Maitinimas	„Mes nesusidūrėme su didelėmis problemomis, tik mums buvo keistas maitinimas, kad mums reikėjo iš namų nešti savo maistą. Kartais ji suvalgydavo viską, o kartais ji parsinešdavo, tai mes su auklėtojom kalbėjome, jog pažiūrėtų, kad ji būtų pavalgys kiekvieną dieną“ [Informantė Y]; „Sunkumas mums buvo su maistu, vaikas nevalgė įdėtų mano sumuštinų, todėl teko kalbėtis su darželio auklėtojomis. Ir aišku, buvo kalbos barjeras, kol vaikas išmoko kalbėti norvegiškai ir susirado draugų“ [Informantė Ž]; „Pradėjus lankyti darželį mūsų vaikas nesusidūrė su jokiais sunkumais. Mums, kaip tėvams, buvo labiau sunku priprasti, kad vaikas retai gauna šiltą maistą, Norvegijos darželiuose yra normalu, kad vaikas valgo šiltą maistą, tik vieną kartą per savaitę“ [Informantė Z].
	Miegojimas vežimėliuose lauke	„Mūsų šeimoje, kai pradėjo sūnus lankyti darželį, buvo labai keista, kad vaikus migdo lauke ir kad jie miega vežimėliuose. Aišku buvo keista, kad tokioje šalyje kaip Norvegija, vaikai valgo tik sumuštinis, kur jie turi didelius resursus ir gali leisti vaikams kiekvieną dieną valgyti šiltą maistą“ [Informantė W].

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kaip Norvegijos ikimokyklinio ugdymo pedagogės padėjo vaikams sėkmingai integruotis ir adaptuotis (4 lentelė).

4 lentelė

Pedagogų pagalba, pradėjus vaikui lankyti darželį Norvegijoje

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai
Pedagogų pagalba, pradėjus vaikui lankyti darželį Norvegijoje	Domėjimasis vaiko pomėgiais	„Su manimi daug kalbėjo, man asmeniškai 100 % padėjo. Labai domėjosi vaiku, kas vaikui patinka, ką jis mėgsta. Auklėtojos paprašė, kad aš parašyčiau lapelyje lietuviškus žodžius, kad jos galėtų suprasti, ką vaikas nori pasakyti“ [Informantė X]; „Nuolat mūsų klausė, kokie dalykai vaikui patinka, ko jis nemėgsta ir pan.“ [Informantė Q].
	Nuolatiniai pokalbiai su tėvais	„Auklėtojos mums padėjo pokalbių su tėvais ir tėvų susirinkimų metu“ [Informantė Y]; „Bendravo daug su manimi, pokalbiai, auklėtojos kvietė lietuviškai kalbantį žmogų, kuris labai daug padėjo, kad mūsų dukrytė pradėtų kalbėti ir lengviau pritaptų“ [Informantė W]; „Pirmoji darželio auklėtoja labai daug prisidėjo prie sėkmingos integracijos ir adaptacijos. Tai pasižymėjo didesniu dėmesiu, tuo metu, kai to reikėdavo, ir mokėjimu sudominti, kad vaiko požiūris į darželį būtų tik teigiamas“ [Informantė Ž]; „Mūsų darželio auklėtojos buvo labai draugiškos, jos kiekvieną dieną mums pasakodamos, ką mūsų vaikas veikė darželyje, ką jis valgė, su kuo žaidė, ką jis mėgsta.“ [Informantė W].

Galima apibendrinti, jog Norvegijoje, išties, realizuojama visa pagalbos sistema, skirta atvykėliams į šią šalį (pedagogai, socialiniai pedagogai, socialiniai darbuotojai, migracijos departamento atstovai ir kt. asmenys), kurie padeda imigrantų šeimai, o ypatingai vaikams. Jų pagalba skirta padėti adaptuotis ne tik

naujoje ugdymo įstaigoje, bet ir naujoje kultūroje, suteikiama daug naudingos informacijos, kurios trūkumas gali sukelti papildomą stresą tiek vaikams, tiek tėvams. Tikimasi, kad tai padės sumažinti vaikų elgesio sutrikimus, neigiamus pojūčius ir emocijų proveržius dėl ugdymo įstaigos keitimo ar kt. veiksnių. Mūsų tyrimo atveju informantai taip pat patvirtino, jog auklėtojos tikrai daug dėmesio skyrė ne tik vaikams, bet ir bendravimu su tėvais.

Norėjome sužinoti, kokie veiksniai, informantų nuomone, apsunkina vaikų adaptaciją ugdymo įstaigose Norvegijoje (5 lentelė).

Pagal pateiktus apklausos rezultatus galime teigti, jog kalbos barjeras apsunkina šeimų gyvenimą tik pradžioje, kol išmokstama svetimos kalbos. O kai ją išmoksta, tai didesnių sunkumų nėra. Informantai neišskyrė ypatingų kultūrinių skirtumų, gal tik tai, kad Norvegijoje, kitaip nei Lietuvoje, daug griežčiau paisoma vaikų teisių.

Aišku, kaip ir kiekviena šalis, taip ir Norvegija, turi savų nuostatų (ypatingai griežtai laikomasi vaikų teisių apsaugos įstatymų), bet jos nėra tokios jau išskirtinės, dėl kurių būtų sunku adaptuotis ir integruotis tiek vaikams, tiek suaugusiems žmonėms.

5 lentelė

Veiksniai, apsunkinantys vaikų adaptaciją ir integraciją Norvegijos darželiuose

Kategorija	Subkategorija	Irodantys teiginiai
Veiksniai, apsunkintys vaikų adaptaciją ir integraciją Norvegijos darželiuose	Kalbos barjeras	„Kalbos barjeras apsunkina tik iš pradžių, o kultūrų skirtumai tai neapsunkina“ [Informantė X]; „Aišku kalbos barjeras yra vaikui labai svarbu, tiek pat ir tėvams, o kultūrų skirtumo mūsų šeima nejautė“ [Informantė Y]; „Man asmeniškai nėra kultūros skirtumų. Kalbos barjeras iš pradžių buvo sunkesnis, kol vaikas išmoko kalbos...“ [Informantė Z]; „Kalbos barjeras man iš pradžių kėlė sunkumų, kol nemokėjau kalbos, kai reikėdavo bendrauti darželyje su auklėtojomis arba su norvegais. Kultūrų skirtumų aš čia nematau“ [Informantė W].

Buvo siekiama išsiaiškinti tėvų nuomonę, kokius Norvegijos darželiuose egzistuojančius teigiamus dalykus būtų galima „perkelti“ į Lietuvos darželius (6 lentelė).

Lietuvoje populiarėjantys lauko pedagogikos idėjomis paremti vaikų gamtos darželiai, Norvegijoje skaičiuoja jau dešimtmečius. Lietuvoje dar tebėra neišnaudotos galimybės vaikus auginti sveikai. Tyrime dalyvavę tėvai patvirtino, jog Norvegijoje egzistuojančių „lauko darželių“ idėjas norėtų perkelti ir į Lietuvos darželius. Šeimos vieningai teigė, jog vaikai turėtų būti lauke kuo ilgiau, nepriklausomai, koks oras. Taip pat tėvai vieningai teigė, jog Lietuvoje galėtų dirbti daugiau pedagogų, atsižvelgiant į vaikų skaičių grupėje. Auklėtojo asistentas, kuris yra Norvegijos darželiuose, ištis, labai reikalingas ir Lietuvoje. Tik tokiomis sąlygomis dirbant, galima vaikams skirti daugiau dėmesio, atsižvelgti į jų poreikius ir kt. Ir dar vienas aspektas, kurį tėvai norėtų pamatyti lietuviškame darželyje, yra tai, jog nuo mažens vaikams būtų aiškinama, kad nesvarbu, kokią padėtį užima tavo tėvai visuomenėje, vis yra lygūs ir svarbūs.

6 lentelė

Norvegijos darželiuose egzistuojantys teigiami dalykai, kuriuos galima pritaikyti Lietuvoje

Kategorija	Subkategorija	Irodantys teiginiai
Norvegijos darželyje egzistuojantys teigiami dalykai	Daugiau laiko praleisti lauke	„Mano nuomone, reikėtų ir Lietuvos darželiuose vaikams daugiau laiko praleisti gryname ore“ [Informantė X]; „Buvimą gryname lauke, nes Norvegijoje vaikai praleidžia daug laiko lauke, nežiūrint, koks oras“ [Informantė Y]; „Ėjimas į lauką ir vaikų grūdinimas ir kad būtų skiriama daugiau saugumo vaikams“ [Informantė Ž].
	Daugiau atsižvelgti į vaikų ir tėvų poreikius	„Lauko veikla, neatsižvelgiant į lauko sąlygas. Migdomas dienos metu pagal vaikų poreikį, visavertį požiūrį į vaiką, kaip į asmenybę. Nepriverstinį ugdymą“ [Informantė Q].
	Neskirstymas vaikų pagal tėvų statusą visuomenėje ar kultūrų skirtumus	„Galima perkelti į Lietuvos darželį tai, kad Norvegijoje nėra žiūrima į vaikų tėvų padėtį visuomenėje, t.y. darbo statusą, kultūrų, rasių, finansinius skirtumus“ [Informantė W].
	Daugiau pedagogų grupėse	„Daugiau auklėtojų darželio grupėse. Kad grupėje dirbtų ne tik pagrindinis pedagogas, bet ir jo asistentas“ [Informantė Z].

Išvados

1. Norvegijos valstybė turi senas švietimo tradicijas. Šios šalies nacionalinei švietimo sistemai būdingas demokratiškumas, stabilumas, nuolatinis evoliucionavimas, atvirumas, rūpinimasis tarptautine integracija bei lygių teisių sudarymas įvairaus amžiaus, įsitikinimų, poreikių, tautybių žmonėms ir kt.
2. Pagrindinė ikimokyklinio ugdymo norvegiškosios koncepcijos idėja – išskirtinis dėmesys vaikui, jo poreikiams ir bendravimui su juo. Kasdieninėje veikloje daug dėmesio skiriama veikloms lauke, natūraliam aplinkos pažinimui, žaidimams gryname ore, išvykoms bei ekskursijoms.
3. Empirinio tyrimo rezultatų analizė parodė, jog lietuviai, gyvenantys Norvegijoje, yra patenkinti ikimokyklinio ugdymo sistema šioje šalyje. Informantų šeimos Norvegijoje gyvena nemažai laiko, todėl turi patirties, susijusios su ikimokyklinio ugdymo įstaigomis, kuriose jų vaikams yra smagu ir jie su noru eina į darželius. Pagrindinė adaptacijos problema, kurią patiria vaikai, tai kalbos barjeras. Tėvams, planuojantiems išvykti dirbti ar gyventi į Norvegiją, siūloma daugiau pasidomėti apie šios šalies švietimo ir kultūros tradicijomis, vaikų teisių apsaugos sistema, orientuojantis į vaikų priežiūrą, auklėjimą bei ugdymą.

Literatūra

1. Chranovskienė S. Dilema tėvams: vaiko adaptacija darželyje. Viltis, Vilnius, 2010.
2. Dijokienė S., Jakentienė G., Girdauskienė L. Europa – mūsų žemynas. Šviesa, Kaunas, 2002.
3. Heller M. Bilingualism as ideology and practice. In: M. Heller (ed.), Bilingualism: A Social Approach. Basingstoke: Palgrave, 2007.
4. Kučinskienė R. Lyginamosios pedagogikos įvadas. Klaipėdos universitetas, Klaipėda, 2000.
5. Palujanskienė, A. Vaikų adaptacija mokykloje. Socialinis ugdymas. Vilniaus pedagoginis universitetas, Vilnius, 2006.
6. Raudys, V. Tautinis ugdymas Lietuvos pradžios mokykloje 1918–1940 metais. Daktaro disertacija. Klaipėda: Klaipėdos universitetas, 1998.
7. Stažuotės ataskaita, projektas „Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtra“ prieiga internetu: [http://www.upc.smm.lt/projektai/pletra/files/Stazuotes%20ataskaita%20\(Norvegija\).pdf](http://www.upc.smm.lt/projektai/pletra/files/Stazuotes%20ataskaita%20(Norvegija).pdf); prisijungimo laikas: 2016-10-07; 10.24.
8. Vainauskaitė L. Emigracijos iš Lietuvos priežastys ir pasekmės. Magistro darbas. Mykolo Romerio universitetas, Vilnius, 2011.
9. Visuotinė lietuvių enciklopedija. Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, Vilnius, 2009.

ADAPTATION ISSUES OF LITHUANIAN CHILDREN WHO ATTEND NORWEGIAN EARLY-EDUCATION INSTITUTIONS

Summary

The paper analyzes the adaption problems related to the Lithuanian immigrant children attending pre-school institutions in Norway. There is a brief introduction to Norwegian educational system, the educational peculiarities of pre-school institutions and the research is based on qualitative methodology - structured interviews, which helped to reveal the problems faced by Lithuanian children who started to attend kindergartens in Norway. The results and analysis of the research are presented as well. The research showed that the main problem is the lack of the Norwegian language skills. At the end of the paper potential conclusions are formed and proposals to Lithuanian immigrants who already live in Norway and those who, perhaps, still are planning to live and work in this country.

Keywords: adaptation, adaptation problems, pre-school aged child, pre-school education teacher, migration.

DIRBANČIŲ SU VAIKAIS DARBUOTOJŲ PASITENKINIMO DARBU IR ATLAIDUMO SĄSAJOS

*Jūratė Švaplėnienė, Laura Jakštienė
Kauno lopšelis–darželis „Gandriukas“*

Anotacija. Šalia pedagogo ikimokyklinio ugdymo įstaigoje dirba ir auklėtojos padėjėjos bei kiti pedagogai (logopedas, psichologas, meninio ugdymo mokytojai ir kt.). Su vaikais dirbančių darbuotojų darbas yra įtemptas, pedagogai išgyvena didelę psichologinę įtampą. Pedagogas nuolatos turi save nuteikinti, tvardyti ir gebėti atsipalaiduoti. Didelė emocinė įtampa sąlygojama nuolatinių stresorių, kurie nulemia savijautą, besikeičiantį pedagogo darbingumą, profesinę savijautą ir darbo kokybiškumą. Kasdien praleidžiant didelę dalį laiko darbe, tampa neišvengiama, jog tenka dažnai susidurti su daugeliu tiek teigiamų, tiek neigiamų išgyvenimų, įvairiausių įvykių. Ilgalaikiai ir dažni bei stiprūs išgyvenimai neabejotinai turi reikšmės darbuotojų pasitenkinimui savo darbu. Pasitenkinimo darbu bei atleidimo ir gebėjimo tvarkytis su stresoriais ryšys yra svarbus, siekiant geriau pažinti faktorius, turinčius reikšmės darbuotojų pasitenkinimo darbu ir atleidimo sąsajoms. Būtent todėl šie reiškiniai ir pasirinkti šio tyrimo objektais. Atleidimo galima apibūdinti kaip gilesnį atsigręžimą į save, į savo išgyvenimus, emocijas, neišveiktus vidinius konfliktus, nebijojimą pažvelgti į nemalonius vidinius procesus. Galbūt todėl atleidimas daug kam yra ypač sunkiai įveikiamas žingsnis ir reikalauja itin didelių valios ir vidinės tvirtybės pastangų. Pasitenkinimas darbu – maloni ar pozityvi emocinė būseną, sąlygojama požiūrio į turimą ar atliekamą darbą (Otto, Arnold, 2005, Locke, 1976) arba kaip individo teigiamų nuostatų visuma užimamos pozicijos ar darbo atžvilgiu (Seta, 2000).

Prasminiai žodžiai: atleidimas, pasitenkinimas darbu, bendradarbiavimas.

Įvadas

Daugelis užsienio šalyse atliktų tyrimų, atskleidė, jog turėti motyvuotus, patenkintus savo darbu bei ištikimus darbovietei darbuotojus yra tai kompanijai ekonomiškai naudinga. Kompanijos, kurių darbuotojai yra stipriai įsipareigoję organizacijai, metinės pajamos yra apytiksliai 6 proc. didesnės, o tų organizacijų, kurių darbuotojų lojalumas ir įsipareigojimo organizacijai lygis yra žemas, pajamos yra apie 9 proc. mažesnės už tos pačios pramonės šakos vidurkį (Spector, 2006). Darbuotojo pozityvi ar teigiama emocinė būseną, kurią lemia to asmens požiūris į atliekamą darbą ar organizaciją ir yra darbuotojo pasitenkinimas darbu (Arnold, 2005, Locke, 1976). Kitaip tariant, tai – asmens teigiamų nuostatų visuma užimamos pozicijos ar pareigų atžvilgiu (Seta, 2000). Pasitenkinimas darbu svarbus ne tik dėl darbuotojo geros savijautos ir psichologinės sveikatos, bet taip pat ir dėl bendros gyvenimo kokybės. Pasitenkinimas turimu darbu tiesiogiai susijęs su asmeniniais individo poreikiais bei jų realizavimu, o konkrečiau – vidine motyvacija., A. Maslow (2006) teigimu, būtent nuo jos priklauso, ar darbuotojas jaus pasitenkinimą atliekamu darbu, kokių permąnų sieks darbe, kokių priemonių imsis, stengdamasis užtikrinti, jog jo poreikiai būtų pilnai realizuoti. Žmogus išanalizuoja ir nusprendžia, ar dabartinė situacija, susijusi su turimu darbu, pakankamai patenkina jo poreikius (Maslow, 2006). Analizuojant asmens požiūrį į darbą bei faktorius, turinčius įtakos jo pasitenkinimui darbu, yra išskiriami šie devyni aspektai: amžius, lytis, rasė, kognityvinės asmens galimybės, profesinė patirtis, profesinių įgūdžių realizavimas, darbo pobūdžio atitikimas asmeninėms nuostatoms, individo asmenybė, jo darbo stažas (Furnham, 2005).

1. Dirbantieji su vaikais darbuotojai: atleidimas

Pedagogo profesija susijusi su žmogiškuoju santykiu “žmogus – žmogus”. Auklėtojų padėjėjos taipogi dirba šalia ugdytinių ir gelbsti auklėtojai, kai yra poreikis. Su vaikais dirbantys darbuotojai nuolatos išgyvena įvairiausių sunkumų tarpusavio santykiuose, kurie tebėra kupini sudėtingų vidinių procesų. Žmonių tarpusavio bendravimas yra nenusėjamas ir sunkiai prognozuojamas dėl skirtingų išgyvenimų, emocijų, patirčių. Dėl ne visuomet gerų bendravimo ir problemų sprendimų įgūdžių, kartais bendravime iškylantys klausimai ir įtampos nėra išsprendžiamos konstruktyviai, ir veda prie destruktivių pasekmių. Atsiranda įvairios nuoskaudos, įžeidimai, skausmingos reakcijos. Ne visiems pavyksta tinkamai tvarkytis su išgyvenamais įsiskaudinimo jausmais, ne visi sugeba atleisti savo skriaudėjams. Tačiau atleidimo sąvoka ir jos svarba yra nagrinėjama jau daugybę metų, kas liudija, jog šį reiškinį dera paanalizuoti nuodugniau.

Tenkindami įvairius ugdytinių ir jų šeimų poreikius, darbuotojams tenka gebėti produktyviai ir nuoširdžiai bendrauti su žmonėmis, įgyti jų pasitikėjimą, būti empatiškais, gebėti pastebėti kitų emocines būsenas ir į jas atsižvelgti teikiant pagalbą. Būtent todėl atleidimas yra viena iš kertinių stiprybių, reikalingų užtikrinti kokybišką ir produktyvų dirbančiųjų su vaikais asmenų darbą bei jų pasitenkinimą darbu. Remiantis mūsų pasirinkta atleidimo samprata, matome, jog atleidimas yra pirmiausiai atsigręžimas į patį save ir į savo vidinius išgyvenimus: emocijas, neišveiktus vidinius konfliktus bei nebijojimą pažvelgti ir į nemalonius vidinius procesus. Galbūt todėl atleidimas daug kam yra ypač sunkiai įveikiamas žingsnis ir reikalauja itin

didelių valios ir vidinės tvirtybės pastangų. Šalia atlaidumo reikalinga savireguliacija (savikontrolė) – buvimas disciplinuotu, kontroliuojančiu ir gebančiu valdyti savo emocijas. Apsisprendus to galima mokytis ir įgyti praktiškai naudingų gebėjimų.

2. Dirbantieji su vaikais darbuotojai: pasitenkinimas atliekamu darbu

Benrdąja prasme anot P. Spector, pasitenkinimas darbu yra žmogaus asmeninė nuostata, atspindinti jo požiūrį bei jausmus į darbą kaip į visumą, o taip pat ir į atskirus darbo komponentus (Spector, 2006).

Dirbančiojo su vaikais pasitenkinimas darbu gali būti apibūdinamas kaip pozityvi ar teigiama emocinė būseną, kurią didelė dalimi lemia to asmens požiūris į turimą, atliekamą darbą ar organizaciją (Arnold, 2005, Locke, 1976) arba dar kitaip – kaip asmens teigiamų nuostatų visuma užimamos pozicijos ar pareigų atžvilgiu (Seta, 2000). Pasitenkinimas darbu svarbus ne tik dėl dirbančio su vaikais darbuotojo geros savijautos ir psichologinės sveikatos, bet taip pat ir dėl bendros gyvenimo kokybės.

Pasitenkinimas turimu darbu tiesiogiai susijęs su asmeniniais individo poreikiais bei jų realizavimu, o konkrečiau – vidine motyvacija. Būtent nuo jos, A. Maslow (2006) teigimu, priklauso, ar darbuotojas jaus pasitenkinimą atliekamu darbu, kokių permąnių sieks darbe, kokių priemonių imsis, stengdamasis užtikrinti, jog jo poreikiai būtų pilnai realizuoti. Žmogus išanalizuoja ir nusprendžia, ar dabartinė situacija, susijusi su turimu darbu, pakankamai patenkina jo poreikius (Maslow, 2006).

Analizuojant asmens požiūrį į darbą bei faktorius, turinčius įtakos jo pasitenkinimui darbu, yra išskiriami šie devyni aspektai: amžius, lytis, rasė, kognityvinės asmens galimybės, profesinė patirtis, profesinių įgūdžių realizavimas, darbo pobūdžio atitikimas asmeninėms nuostatoms, individo asmenybė, jo darbo stažas (Furnham, 2005). Pasitenkinimui darbu reikšmės turi tiek vidiniai, tiek išoriniai veiksniai. Pavyzdžiui, vertinant išsilavinimo reikšmę (vidinis veiksnys) pasitenkinimui darbu, buvo pastebėta, jog turintys aukštesnį išsilavinimą, pasižymi didesne autonomija ir atsakomybe, taip pat labiau patenkintais poreikiais, o visa tai sąlygoja ir didesnę pasitenkinimą darbu (Verhofstadt, Omeij, 2003). Nors literatūroje nėra gausu tyrimų apie tiesioginį ryšį tarp pasitenkinimo darbu ir darbo pagal įgytą kvalifikaciją, vis dėlto kvalifikacijos reikšmė individui neabejotinai svarbi. J. Žaptoriaus (2007) teigimu, ypač svarbu, kad įgytas išsilavinimas bei kvalifikacija galėtų patenkinti individo turimus poreikius ir būtų tinkama bei adekvati jo darbinei aplinkai. Tokiu atveju darbuotojas turi daugiau galimybių save realizuoti ir patenkinti savo poreikius, o visa tai turi reikšmės didesniai pasitenkinimui darbu.

3. Pagalba darbuotojams, dirbantiems su vaikais

Remiantis kognityvinės elgesio terapijos nuostatomis, galime teigti, jog kognityviniai (pažinimo) procesai daro įtaką elgesiui. Mintys iššaukia emocinę būseną, o stiprią emociją išgyvenantis darbuotojas atliks atitinkamą veiksmą. Pasekmės ne visuomet gaunamos tokios, kokių norėta, čia ir menkėjantis pasitenkinimas savo darbu. Remiantis kognityvine elgesio terapija, galima treniruoti dirbančiojo su vaikais tvarkymosi su stresinėmis situacijomis gebėjimus. Tokiu atveju mokomasi naudoti strategijas, leidžiančias mažinti negatyvias įtakas (pavyzdžiui, mokoma relaksacijos įgūdžių). Taigi, sėkmės kriterijus šiais atvejais yra elgesio pasikeitimai, liudijantys pagerėjusius tvarkymosi įgūdžius ir dėl to atsiradę negatyvių potyrių sumažėjimai (pavyzdžiui, sumažėjęs nerimo jausmas ir jo išraiškos). Savęs instruktavimui gali padėti ir įveikos kortelės. Kaip pavyzdžiui:

„Nesileisk išprovokuojamas. Išlik ramus.“

„Aš atsakingas už savo jausmus ir veiksmus.“

„Jeigu aš pradėdu pykti, galiu parašyti minutės pertraukėlės ir išeiti į kitą kambarį.“

„Man geriau sekasi kai aš ramus. Tai padaryti man darosi vis lengviau“ ir pan.

Autoriai D. Butler ir F. Mullis (2001) teigia, jog atlaidumas padeda užtikrinti vidinę asmens dvasios ramybę. Kuomet pastebimas gerėjantis rezultatas, žmogus jaus didesnę pasitikėjimą savo jėgomis, gaunamas paskatinimas pavyzdžiui žodžiu iš šalies taip pat padidins pasitenkinimą atliekamu darbu.

Tikslas: įvertinti dirbančių su vaikais darbuotojų atlaidumo ir pasitenkinimo darbu ryšį.

2. Tyrimo metodika

2.1. Tiriamieji

Tiriamieji atrinkti patogiosios imties sudarymo būdu. Tyrimo dalyviai buvo informuoti apie darbo tikslus.

1 lentelė

Sociodemografinės tiriamųjų charakteristikos

Kriterijus	Respondentų skaičius	Procentai
Lytis		

Moterys	33	100 proc.
Pareigos		
Auklėtoja	8	24,2 proc.
Pedagogas	15	45,5 proc.
Auklėtojos padėjėja	10	30,3 proc.
Iš viso	33	100,0 proc.
Darbo stažas šiose pareigose		
iki 5 metų	15	45,5 proc.
nuo 5 iki 10 metų	5	15,2 proc.
nuo 10 iki 15 metų	2	6,1 proc.
nuo 15 iki 20 metų	3	9,1 proc.
nuo 20 iki 25 metų	2	6,1 proc.
25 ir daugiau	5	15,2 proc.
Iš viso	32	97,0 proc.
Neatsakė	1	3,0 proc.
Amžius		
iki 25	4	12,1 proc.
26-35	6	18,2 proc.
36-45	11	33,3 proc.
46-55	4	12,1 proc.
56 ir daugiau	8	24,2 proc.

Tyrimo dalyvavo 33 Kauno „X“ lopšelio-darželio darbuotojai, jų pasiskirstymą pagal pareigas, amžių, darbo stažą nurodytose pareigose rasime 1 lentelėje.

2.2. Tyrimo instrumentai

2.2.1. Atleidimo skalė

Atleidimo skalė sudaryta iš 18 teiginių (1 priedas) (L.Y. Thompson; C.R. Snyder; L. Hoffman, 2005). Respondentams pateikiama instrukcija: „Per mūsų gyvenimą nepalankūs dalykai atsitinka dėl mūsų pačių poelgių, dėl kitų poelgių ir dėl nesuvaldomų aplinkybių. Po tokių įvykių kurių laiką gali kilti neigiamos mintys ir jausmai apie save, kitus ar situaciją. Pagalvokite, kaip Jūs įprastai reaguojate į tokius nepalankius įvykius. Prašome atsakinėti kiek galima atviriau“. Klausimyną sudaro 4 subskalės: atlaidumas sau, atlaidumas kitiems, atlaidumas situacijoms, bendras atlaidumas (visų klausimų rezultatų suma).

2 lentelė

Atleidimo skalės vidinio suderinamumo koeficientai

Subskalės	Teiginių skaičius	Croanbach`o Alpha
Atlaidumas sau	6	0,655
Atlaidumas kitiems	6	0,650
Atlaidumas situacijoms	6	0,584
Bendras atlaidumas	18	0,815

2.2.2. Minesotos pasitenkinimo darbu klausimynas

Minesotos pasitenkinimo darbu klausimynas, trupasis variantas sudarytas iš 20 – ies klausimų (Weiss, Davis, England, Lofquist, 1967) (2 priedas). Paimtas iš: Vocational Psychology Research, University of Minnesota (1977). Klausimai atspindi visas pilnojo klausimyno varianto subskales. Klausimyną sudaro trys subskalės: vidinis, išorinis ir bendras pasitenkinimas darbu (motyvacija). Matuoja bendrą pasitenkinimą darbu (motyvacija), kuris apskaičiuojamas sudedant visų klausimų rezultatus. I – vidinis pasitenkinimas (vidinė motyvacija) darbu gaunamas apskaičiavus klausimų: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 18, 20 ir E – išorinis pasitenkinimas darbu (išorinė motyvacija) gaunamas apskaičiavus klausimų 5, 6, 12, 13, 14, 17, 19 sumą. Respondentams pateikiama anketa ir penki atsakymų variantai: 1 – esu labai nepatenkintas/ -a; 2 – esu nepatenkintas/ -a; 3 – nežinau, ar esu patenkintas/ -a ar ne; 4 – esu patenkintas/ -a; 5 – esu labai patenkintas/ -a.. Klausimyno subskalių vidinio suderinamumo koeficientai pateikiami 3-oje lentelėje.

Minesotos pasitenkinimo darbu klausimyno vidinio suderinamumo koeficientai

Subskalės	Teiginių skaičius	Croanbach'o Alpha
Vidinis pasitenkinimas darbu (I)	7	0,702
Išorinis pasitenkinimas darbu (E)	13	0,722
Bendras pasitenkinimas darbu	20	0,816

Vidinio suderinamumo koeficientai yra gana aukšti ir tinkami tolimesniam skaičiavimui.

3. Tyrimo rezultatai

3.1. Auklėtojų ir auklėtojų padėjėjų atlaidumas ir jų pasitenkinimas darbu

Norėdami rasti kintamųjų ryšius atlikome koreliacinę analizę (4 lentelė).

Darbuotojų pasitenkinimo darbu ir atlaidumo tarpusavio ryšiai

Kintamieji		Vidinis pasitenkinimas darbu	Išorinis pasitenkinimas darbu	Bendras pasitenkinimas darbu	Atlaidumas sau	Atlaidumas kitiems	Atlaidumas situacijoms	Bendras atlaidumas	Darbo stažas šiose pareigose	Pareigos	Amžius
Vidinis pasitenkinimas darbu	Correlation Coefficient	1,000	0,847**	0,941**	0,221	0,129	0,459*	0,270	-0,180	-0,291	-0,518*
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,378	0,587	0,042	0,279	0,448	0,213	0,019
Išorinis pasitenkinimas darbu	Correlation Coefficient		1,000	0,966**	0,124	0,244	0,543**	0,371	-0,096	-0,070	-0,098
	Sig. (2-tailed)			0,000	0,528	0,203	0,002	0,057	0,620	0,711	0,606
Bendras pasitenkinimas darbu	Correlation Coefficient			1,000	0,111	0,153	0,517*	0,264	-0,167	-0,200	-0,477*
	Sig. (2-tailed)				0,661	0,519	0,020	0,289	0,482	0,397	0,033
Atlaidumas sau	Correlation Coefficient				1,000	0,242	0,350	0,571**	-0,036	-0,369*	-0,330
	Sig. (2-tailed)					0,206	0,058	0,001	0,853	0,045	0,075
Atlaidumas kitiems	Correlation Coefficient					1,000	0,459**	0,865**	-0,046	-0,130	-0,110
	Sig. (2-tailed)						0,008	0,000	0,805	0,480	0,548
Atlaidumas situacijoms	Correlation Coefficient						1,000	0,734**	0,034	-0,164	-0,047
	Sig. (2-tailed)							0,000	0,852	0,362	0,795
Bendras atlaidumas	Correlation Coefficient							1,000	0,104	-0,336	-0,100
	Sig. (2-tailed)								0,600	0,074	0,604
Darbo stažas šiose pareigose	Correlation Coefficient								1,000	-0,276	0,401*
	Sig. (2-tailed)									0,126	0,023
Pareigos	Correlation Coefficient									1,000	0,345*
	Sig. (2-tailed)										0,049
Amžius	Correlation Coefficient										1,000
	Sig. (2-tailed)										

Pastaba. ** $p \leq 0.01$; $p \leq 0.05$.

Bendras pasitenkinimas darbu (0,606 ($p = -0,477$)) ir vidinis pasitenkinimas darbu 0,019 ($p = -0,518$) su amžiumi koreliuoja neigiamai. Pareigos ir atleidumas sau tarpusavyje koreliuoja teigiamai 0,045 ($p = -0,369$). Atleidumas situacijoms teigiamai koreliuoja su vidiniu pasitenkinimu darbu 0,042 ($p = 0,459$), išoriniu pasitenkinimu darbu 0,002 ($p = 0,543$), bendru pasitenkinimu darbu 0,020 ($p = 0,517$), atleidumu kitiems 0,008 ($p = 0,865$).

3.2. Darbuotojų atleidumas situacijoms ir bendras pasitenkinimas darbu

Norėdami sužinoti veiksnius, kurie padėtų prognozuoti respondentų vidinį pasitenkinimą darbu, tiesinės regresijos pagalba tyrėme vidinio darbuotojų pasitenkinimo darbu priklausomybės nuo jų atleidumo, ypatumus. Norėdami sužinoti kintamųjų tarpusavio priklausomybę, į tiesinės žingsninės regresijos modelį įtraukėme: išorinį pasitenkinimą darbu, vidinį pasitenkinimą darbu, darbo stažą šiose pareigose, amžių, pareigas. Priklausomais kintamaisiais imame: atleidumą sau, atleidumą kitiems, atleidumą situacijoms, bendrą atleidumą.

Mūsų tiriamoje imtyje susidarė vienas statistiškai reikšmingas, regresijos modelis, pateiktas 6 lentelėje.

6 lentelė

Darbuotojų atleidumo situacijoms prognostiniai veiksniai

Priklausomas kintamasis	Nepriklausomi kintamieji	R^2	Beta (β)	F	p	B
Atleidumas situacijoms	Bendras pasitenkinimas darbu	0,31	0,56	8,15	0,011	11,96

Pastaba. Priklausomas kintamasis – atleidumas situacijoms, $\alpha = 0,05$, $R^2 >> 0,20$, * $p < 0,05$, B (Konstanta) = 11,96.

Kuko mato reikšmės pasiskirsto nuo 0 iki 0,467 ir yra mažesnės už vienetą. Vadinasi, šiame modelyje išskirčių nėra. Taip pat $VIF < 4$ (4 lentelė), todėl galime teigti, kad ir multikolinearumo nėra. Matome, jog šis regresinis modelis tinka duomenims. Iš 1 lentelės matome, jog į modelį įtraukiamas respondentų atsakymuose randamas *bendras pasitenkinimas darbu*. Tuo tarpu nurodomi *išorinis pasitenkinimas darbu*, *vidinis pasitenkinimas darbu*, *darbo stažas šiose pareigose*, *amžius*, *pareigos* yra mažiau svarbūs, nes į modelį neįtraukiami. Koreguotas determinacijos koeficientas R^2 yra 0,31 (1 lentelė). Mūsų atveju statistiškai reikšmingas ryšys yra reikšmingas (Vaitkevičius ir kt., 2010, p. 85). Šis modelis yra statistikai reikšmingas, kadangi $p < 0,011$. Galime daryti išvadą, jog į modelį įtraukto kintamojo (bendro pasitenkinimo darbu) įtaka atleidumo situacijoms rodikliams yra statistiškai reikšminga. **Bendras pasitenkinimas darbu** paaiškina 31,0%, veikiant atleidumui situacijoms, pokyčio. Stulpelyje β yra parodytos standartizuotos koeficiento reikšmės. Šiame modelyje ypač svarbus prognostinis kintamasis yra *bendras pasitenkinimas darbu* ($\beta = 0,56$, $p = 0,010$). Matome, jog šis kintamasis yra statistiškai reikšmingas, nes $p < \alpha$ (Vaitkevičius ir kt., 2010). Kiti kintamieji nebuvo įtraukti į darbuotojų atleidumo situacijoms kitimo modelį, todėl jų poveikio respondentų atleidumo situacijoms rodikliams mes nežinome. Taigi, **didėjant bendram pasitenkinimui darbu, respondentų atleidumas situacijoms didėja**.

4. Rezultatų aptarimas

Mūsų tiriamoje imtyje bendras pasitenkinimas darbu ir vidinis pasitenkinimas darbu su amžiumi koreliuoja neigiamai. Vadinasi, jaunėjant amžiui didėja bendras pasitenkinimas darbu bei vidinis pasitenkinimas darbu. Kaip teigia autoriai E. Verhofstadt ir E. Omeij (2003), pasitenkinimui darbu reikšmės turi tiek vidiniai, tiek išoriniai veiksniai. Tačiau jie yra skirtingi. Vidinis motyvas nėra susijęs su laukiamu apdovanojimu už gerai atliktą darbą, taip pat nesiremia laukiama finansine nauda. Vidiniai įtakojantys veiksniai susiję su darbuotojo asmeninėmis savybėmis, tokiomis kaip lytis, amžius, išsilavinimas. Nors literatūroje nėra gausu tyrimų apie tiesioginį ryšį tarp pasitenkinimo darbu ir darbo pagal įgytą kvalifikaciją, vis dėlto kvalifikacijos reikšmė individui neabejotinai svarbi. J. Žaporiaus (2007) teigimu, ypač svarbu, kad įgytas išsilavinimas bei kvalifikacija galėtų patenkinti individo turimus poreikius ir būtų tinkama bei adekvati jo darbinei aplinkai. Tokiu atveju darbuotojas turi daugiau galimybių save realizuoti ir patenkinti savo poreikius, o visa tai turi reikšmės didesniajam pasitenkinimui darbu.

Nustatėme, didėjant bendram pasitenkinimui darbu, respondentų atleidumas situacijoms didėja. Taigi,

svarbūs abu ir vidinis, ir išorinis motyvas mūsų tiriamoje imtyje ir jų kombinacija padeda geriau tvarkytis su sudėtingomis kasdienėmis situacijomis savo darbe.

Išvados

1. Bendras pasitenkinimas darbu ir vidinis pasitenkinimas darbu su amžiumi koreliuoja neigiamai. Vadinasi, jaunėjant amžiui didėja bendras pasitenkinimas darbu bei vidinis pasitenkinimas darbu.
2. Sudarytas regresijos modelis parodė, jog didėjant bendram pasitenkinimui darbu, respondentų atlaidumas situacijoms didėja.

Literatūra

1. Butler, D. S., Mullis, F. (2001). Forgiveness: A Conflict Resolution strategy in the workplace. *Journal of Individual Psychology*, 57, 259-272.
2. Furnham, A. (2005). The psychology of behaviour at work. New York: Taylor and Francis group.
3. Maslow, A. H. (2006). Motyvacija ir asmenybė. Vilnius: Apostrofa.
4. PSO (2001). Psichikos sveikatos skatinimo stiprinimas. (Informacinis lapas Nr. 220). Ženeva.
5. Seta, C. E., Paulus, P. B., Baron, R. A. (2000). Effective human relations: a guide to people at work. 4th ed. – Needham Heights: Allyn & Bacon.
6. Spector, P. (2006). Industrial and organizational psychology. Research and practice. Hoboken: Wiley.
7. Žapatorius, J. (2007). Darbuotojų motyvavimo sistemos kūrimas ir jos teorinė analizė // Filosofija. sociologija. – T. 18. Nr. 4.

INTERFACE BETWEEN JOB SATISFACTION AND FORGIVENESS OF THOSE WORKING WITH CHILDREN

Summary

The article deals with the problems that pedagogical staff meets at the kindergarten every day and ability to cope with stressful situations that occur in educators' and other personnel's work. The article also discusses the issues of educators' satisfaction with the work and its impact on children's education and atmosphere in the kindergarten.

Conclusions of a research: general and inner job satisfaction correlates negatively with age. Younger teachers are more satisfied with their job comparing with the elderly teachers. The regression model showed that respondents' forgiveness in different situations increase when their general job satisfaction increases, too.

Keywords: forgiveness, job satisfaction, cooperation.

KLASIKINĖ MUZIKA KAIP FUNDAMENTALUS KULTŪROS TEKSTAS: IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ DOMĖJIMOSI KLASIKINE MUZIKA SKATINIMAS ŠEIMOJE IR DARŽELYJE

Remigijus Venckus

Kazimiero Simonavičiaus universitetas

Jolanta Sukovienė, Renata Kondratavičienė

Vilniaus kolegijos Pedagogikos fakultetas

Anotacija. Pranešime pristatomi kiekybinio tyrimo duomenys apie klasikinės muzikos klausymą bei vertinimą ikimokyklinio amžiaus vaikų aplinkoje. Analizuojant kiekybinio tyrimo rezultatus, muzika yra specialiai traktuojama kaip plataus kultūros teksto dalis, o klasikinė muzika – kaip vienas iš daugelio kultūros teksto esminių fundamentaliųjų dalių. Pranešime daroma ir įrodoma prielaida, kad jauna ir besivystanti asmenybė neturi pakankamo kultūros teksto žinojimo, todėl žaidybiškai jungiant skirtingas kūrybines veiklas su klasikinės muzikos klausymu, inicijuojant diskusiją apie muziką šeimoje ir darželyje, galima gana greitai pelnyti vaiko susidomėjimą net ir labai plačiu klasikinės muzikos diskursu.

Prasminiai žodžiai: medija, klasikinė muzika, vaikas, ikimokyklinis ugdymas, kultūros tekstas.

Įvadas

Šiuolaikinė kultūra yra ženklinama pramoginiu vartojimu, kurį skatina populiariųjų masinių medijų įsigalėjimas ir gebėjimas apimti įvairias žmogaus kūrybos bei kultūros sritis. Tomas Kačerasukas yra pastebėjęs, kad meno kūrybos supramoginimas tampa aktualus tuomet, kai žmonių komunikaciją reguliuoja medijų kanalai: „Menas ir kultūra tampa medija ir komunikacijos kanalu, [...] kultūra ir menas neišvengiamai veikiami masinės komunikacijos. [...] Kultūra cirkuliuoja taip, kad meninė kūryba orientuojasi į masinį vartotoją, [...] kiekvienas iš mūsų, būdamas medijų vartotoju, yra gaminamas“ (Kačerauskas 2014: 75, 76). Gamybos ir vartojimo klausimas taip pat liečia ir ugdymą. Akivaizdu, kad šiandien ugdymas tarnauja kapitalistiniams gamybos ir vartojimo santykiams, ypačingai savo prasmingą vietą randantiems kūrybinių industrijų diskurse. Šis diskursas absorbuoja ir visą Vakarų kultūros muziką: tiek populiariąją, tiek klasikinę. Medijomis skleidžiamos informacijos gausa atskleidžia skirtingus naratyvus apie pasaulį ir jo įvairumą. Nors pasaulio pažinimui yra taikomos arba išradinėjamos naujosios ugdymo strategijos, kūrybingai derinami ugdymo metodai, tačiau stabilią vietą ugdymo procesuose vis dar išlaiko „atramos“ į tradiciją būtinybė. Manytina, kad klasikinės muzikos pasitelkimas ugdymo procesuose taip pat atstovauja šiai tradicijos lauką, t. y. ugdymo procese dar veikia „atramos“ į tradiciją metodas. Vis dar suvokiama, kad klasikinės muzikos vartojimas bei supratimas reikalauja išankstinio pasiruošimo, žinojimo, klausos dėmesingumo garsams ir jų deriniams.

Tačiau visa apimanti populiarioji kultūra, nes ji yra lengvai pasiekama elektroninių medijų pagalba, klasikinę muziką stumia iš audiovizualinės kultūros centro. Situaciją lėmė supramogintos kultūros vartojimo metu dažnai atmetama būtinybė iš anksto pasiręsti ją vartoti. Tai kas supramoginta suvokiama ir vartojama gerokai lengviau, nei tai kas remiasi į tvirto akademizmo tradicijas. Galiausiai vartojimas taip pat ženklina čia pat greitai gimstančią ir mirstančią madą. Tad klasikinė muzika dažniau užima terapinę vietą tiek ugdyme, tiek gyvenime, tiek gryname gydymo procese. Klasikinė muzika kaip terapijos priemonė labai dažnai sužadina asmens kūrybingumą ir keičia visą jo emocijų žemėlapi.

Tyrimo tikslas. Išsiaiškinti ikimokyklinio amžiaus vaikų galimybes domėjimosi klasikine muzika šeimoje ir darželyje.

Tyrimo tikslui pasiekti keliami šie **uždaviniai:**

1. Išanalizuoti mokslinės problemos teorinius aspektus, išryškinant klasikinės muzikos svarbą ikimokyklinio ugdymo procese.
2. Tirti klasikinės muzikos poveikį vaikų emocijoms, atskleidžiant jos suvokimą.
3. Tirti klasikinės muzikos aktualumą ikimokyklinio ugdymo aplinkoje.

Hipotezė – šeimoje klasikinė muzika skamba rečiau nei darželyje, todėl klasikinės muzikos, kaip kultūros teksto vartojimas ir žinojimas nėra tvarus.

Darbo metodai: Mokslinės literatūros analizė, anketinė apklausa, stebėjimas, veiklos planavimas, statistinė analizė.

1. Klasikinė muzika kaip fundamentalus kultūros tekstas

Iš jaunimo pozicijų žvelgiant klasikinė muzika dažnai atrodo lyg atitolusi nuo dabarties žmogaus gyvenimo realijų. Net šeimos kasdienybė ir joje tarpstančius ritualus dažniau lydi populiarioji muzika ar net triukšmą primenanti „muzikinė agresija“. Masinio vartotojo atveju klasikinė muzika labiau suvokiama kaip intelektualiai t. y. daugiau reikalaujanti „darbo smegenimis“. Todėl ji atrodo esą neturinti jokio sąlyčio su dabarties vartojamais medijų produktais, kur gyvenimas egzistuoja visiškoje ir nepertraukiamoje progreso tėkmėje. Progreso apšviestoje klasikinė muzika atrodo kaip statiška ir nepaslanki struktūra įsprausta vis greičiau judančiame pasaulyje. Šiuo atveju daug ką gali paaiškinti progreso reiškinys, kuris neturi aiškos veikimo krypties. Jis vyksta iš inercijos, o jo tikslas, kaip ir vartotojų visuomenės, yra pats vyksmas. Priešais amžininkų akis (XX a. pabaigoje ir XXI a. pradžioje) vykstanti medijų technologijų raida bei jų intervencija į kasdienę veiklą (darbą, laisvalaikį, šventes ir gedulą) lemia šimtamečių nusistovėjusių komunikacijos ritualų savaiminį pasikeitimą bei tikslinį keitimą naujais, labiau virtualiais ritualais. Medijų technologijos skatina erdvėlaikio praplėtimą ir daugiasluoksnį bei fragmentišką kasdienybės pajautimą (Fraser, Dutta 2010). Šiuo atveju visiškai akivaizdu, kad intelekto mobilizacijos reikalaujantis klasikinės muzikos klausymas nebėra toks jau lengvas, įprastas ir paprasta reiškinys. Vis sparčiau plėtojant nelineinį mastymą, formuojamą audiovizualinėmis kūrybos priemonėmis ir ypač komunikuojant internetinėje-virtualioje erdvėje, akcentuojamas aktyvus bei didėjantis progresas, skatinantis klausti: kodėl turi likti vietos klasiškai muzikai, atliepiančiai lėtą kultūros vartojimo tradiciją?

Muzika yra sudėtinis kultūros tekstas, t. y. muzika modeliuoja pasaulio vaizdą ne ką mažiau nei kasdieniai ir banalūs juokingi vaizdo įrašai internetiniame YouTube kanale. Muzika mums praneša apie pasaulį ne mažiau nei Delfi naujienos. Bet vis dėlto, jei norime muziką suvokti kaip kultūros tekstą, pirmiausiai reikia išmokti „skaityti“ fundamentalius „muzikos tekstus“, t. y. klausyti ir girdėti klasikinę muziką, kaip mūsų, Vakarų kultūros pagrindą. Tačiau dėl tos pačios priežasties, vartotojų kultūroje aktyviai veikiančios gyvenimo supramoginimo tendencijos, klasikinė muzika rečiau skamba šeimyninėje aplinkoje. Kultūros teksto sąvoką galima aiškinti remiantis David'o Hesmondhalgh'o kultūros industrijos teorija. Mokslininkas teigia, kad kultūros industrija formuoja mūsų suvokimą apie pasaulį. Su kultūros industrijos samprata siejamos gėrybės, kurios parduodamos plačiojoje rinkoje ir be kurių negali egzistuoti mūsų visuomenė. Jei kultūrą suprasime plačiau, antropologine prasme, tuomet viskas ką sukuria žmogus ir bet koks produktų tiražavimas yra kultūros industrija (automobiliai, rūbai, pastatai, literatūros kūriniai, rinkiminė kampanija, muziko įrašai ir koncertai, etc.) (Хезмондхалш 2014: 32-45). Nors kiekvienas įrankis, produktas, kūrinys, „įveiklintas“ komunikacijos procesuose (ir pats kažką komunikuojantis) gali būti siejamas su kultūros industrija, tačiau toks apibūdinimas nėra tikslus ir korektiškas. Egzistuoja kokybiniai skirtumai, kuriuos Hesmondhalgh'as sieja su tekstais, kuriančiais visą industriją. Juk egzistuoja klasikinės ir populiariosios muzikos kokybiniai skirtumai, kurie vieną kultūros tekstą daro mažiau suprantamą, o kitą labiau. Latvių muzikologai B. Avramecs, V. Muktupavels teigia, kad populiariosios muzikos sampratą galima apibūdinti kaip muziką, kurios su malonumu klausosi didžioji dalis žmonių, priklausančių vienai kultūrai. (Avramecs, Muktupavels, 2000). Dažniausiai pramoginę muziką galima išgirsti įvairiuose masiniuose renginiuose, ją nuolat transliuoja radijas, televizija, be to, vis populiareja muzikos klausymasis internete. Akivaizdu, jog vaikai klausydami šiuolaikinės populiariosios muzikos patiria daug teigiamų emocijų. Klasikinė muzika šiandien daugeliui, nepažįstančiam profesionaliosios muzikos, yra pakankamai sudėtinga. Pasak J. Johnson sąvoka „klasikinė muzika“ yra problemiška. Ji išreiškia pretendavimą į universalumą, o tai rodo, kad tokia muzika peržengia bet kurio konkretaus laiko ar vietos ribas (Johnson, 2002). Ji veikia kaip menas, kuris padeda formuoti individualybės raidą, lavina estetinį suvokimą, plėtoja muzikinę patirtį bei jausmų kultūrą.

2. Ikimokyklinio amžiaus vaikų domėjimosi klasišine muzika skatinimas šeimoje ir darželyje

Muzikinė veikla ikimokyklinėje įstaigoje – universali vaiko visuminio ugdymo priemonė. Ji suteikia galimybes pajauti ir stebėti grožį, žadinti poreikį bendrauti su menu ir jį kurti, o dėl veiklos įvairovės yra savita pažinimo forma (Rinkevičius; Rinkevičienė, 2006). Ikimokyklinio amžiaus vaiko muzikinėje veikloje atsiranda aktyvus santykis su muzika, leidžiantis patirti estetiškes ir kitas veiklos sužadinamas emocijas (sėkmės, tikslo siekimo, bendros veiklos, džiaugsmo suteikimo kitiems ir kt.). Jos padeda internalizuoti atrastas naujas vertybines įžvalgas ir sustiprina jau esančius požiūrius ir nuostatas. Todėl estetinių ir teigiamų su veikla susijusių emocijų žadinimas muzikinėje veikloje labai svarbus ir visokeriopa skatintinas. Muzikos klausymas, kaip klasikinės muzikos pažinimo būdas – yra neatsiejamas nuo patiriamų emocijų bei išgyvenimų.

Mokslininkai daug dėmesio skyrė klasišinės muzikos tyrinėjimams. Jie tyrinėjo daugelio kompozitorių kūrinius, ir teigė, kad klasikinė muzika yra nepakeičiama, kad ji geriausiai veikia žmogaus smegenis,

emocijas, nusiteikimą darbui, ugdo moralines vertybes. Jų tyrimai parodė, kad V. A. Mocarto muzika geriausiai ugdo vaiko bruožus. Apie V. A. Mocarto muzikos poveikį naujagimiams ir vaikams tyrinėjo D. Kempbelas – vienas garsiausių JAV mokslininkų. D. Kempbelas klasikinę muziką įvardina kaip maistą smegenims. Jis teigia, jog muzika harmonizuoja protą ir jausmus, atpalaiduoja kūną ir dvasią žmogaus, kurio tiek fizinė tiek psichinė būseną nesijaučia saugi. Autoriaus nuomone, kad ypatinga yra V. A. Mocarto muzika: ne lėta ir ne greita, lengva, neįkyri ir nuostabiai paprasta. Šį muzikinį fenomeną mokslininkai pavadino „Mocarto efektu“. Muzikologas K. Ringeris mano, kad psichoterapijai tinka tik klasikinė muzika. Jis kategoriškai atmeta šiuolaikinę populiariąją ir roko muziką, įrodydamas, kad klasikos ir liaudies melodijų harmonija teigiamai veikia vaikų psichiką, kuri pastaruoju metu tampa aktualia problema mūsų visuomenėje.

Ikimokyklinėse įstaigose vaikų muzikinėje veikloje vis didesnis dėmesys skiriamas klasiškosios muzikos pažinimui, skatinimui ja domėtis. Vilniaus lopšelis / darželis „Žiedas“ organizuoja jau tradiciniu tapusį projektą „Klausome, grojame, žaidžiame ir šokame klasiką“, kurio tikslas – ugdyti vaikų meninę kompetenciją ir kūrybiškumą su klasiškosios muzika. Lopšelis / darželis „Gėlynas“ surengė Vilniaus miesto ikimokyklinių įstaigų orkestrų festivalį, kuriame vaikai atliko V. A. Mocarto, J. S. Bacho, G. Bize, G. Rosinio, P. Čaikovskio, A. Vivaldžio, J. Štrauso, Dž. Geršvino, E. Grygo kūrinius.

Druskininkų lopšelis – darželis „Žibutė“ vykdo projektą „Gyva muzika vaikų darželyje“. Jo tikslas – bendradarbiaujant su M. K. Čiurlionio meno mokyklos muzikinio vaikų ugdymo skyriumi, organizuoti klasiškosios ir lietuvių liaudies muzikos, dainavimo (gyvo balso) klausymosi bei muzikinės raiškos veiklą, kuri teikia teigiamą visuminį poveikį vaikų psichofizinei sveikatai, lavina darželinukų muzikinę klausą, vaizduotę, savęs suvokimą, intelektą, plečia žinias apie lietuvių liaudies ir klasiškosios muzikos pasaulį. Tarptautinė informacinių technologijų kompanija „Samsung Electronics“ ir Lietuvos valstybinis simfoninis orkestras 2007 metais klasiškosios muzikai neabejingiems vilniečiams pasiūlė išskirtinę galimybę – į vakarinius koncertus ateiti kartu su mažamečiais vaikais. Vilniaus kongresų rūmuose įrengtas pirmasis Lietuvoje vaikų edukacinis kambarys, suburtą specialistų komanda, kuri vakarinių koncertų metu padeda mažiesiems suprantamomis priemonėmis pažinti klasiškosios muzikos pasaulį.

Zarasų rajono Antazavės vaikų globos namuose buvo pradėtas Zarasų kultūros centro edukacinių programų ciklas „Aš myliu klasiką“. Pagrindinis projekto partneris Lietuvos nacionalinė filharmonija. Projektas „Aš myliu klasiką“ – tai edukacinių programų ciklas, suteikiantis galimybę socialinę atskirtį patiriantiems vaikams pamatyti, išgirsti ir susipažinti su klasiškosios muzika. Projekto metu dalyviai turėjo galimybę išbandyti muzikos instrumentus, susipažinti su jais dalyvaujant profesionaliems muzikantams.

Klasiškosios muzikos puoselėjimas, organizuojant festivalius, vykdanč projektus yra svarus indėlis ugdant ikimokyklinio amžiaus vaiko tokius gebėjimus, kurie padėtų vėliau savarankiškai naudotis įvairiomis meno formomis pažinti kultūras. K. Stoškaus nuomone, nesiekama, kad vaikai vienodai pamėgtų visas meno rūšis, tačiau reikia, kad kiekvienas iš jų būtų pasirengęs peržengti savo meninės patirties ribotumą (Stoškus, 1989). Tad meninė patirtis turėtų nuo mažumės subtiliai žadinti vaiko domėjimąsi klasiškosios muzika.

Vaikai rinksis tas meno sritis, kurios jiems artimiausios, labiausiai jaudina, patraukia. K. Stoškaus teigimu, pripratę prie meno formų įvairovės, jie greičiau pajus ir suvoks originalių kūrinių „perskaitymo“ kodą, skirtingų meno formų giminystės ryšius panašumus, bendras kitimo tendencijas. Skatinant vaikus domėtis klasiškosios muzika, svarbu sudaryti sąlygas vaikams pajusti meno kalbos esmę.

3. Tyrimo metodologija ir organizavimas

Domėjimasis klasiškosios muzika kaip aktualių kultūros tekstu ikimokyklinio amžiaus vaikų aplinkoje yra aktualizuojamas vaikų stebėjimu darželyje ir vykdanč tėvų bei pedagogų apklausą. Tad siekiant rezultatų 2016 m. lapkričio mėnesį buvo atliktas tyrimas, kuriame dalyvavo 28 vaikai, 85 pedagogai ir 60 tėvų.

Tyrimu bandyta išsiaiškinti, koks klasiškosios muzikos atlikimas vaikams labiau patinka, kokios emocijos ir kokios kūrybinės veiklos prasideda klausantis klasiškosios muzikos. Priešmokyklinio ir ikimokyklinio amžiaus vaikams buvo pasiūlyta pasiklausyti skirtingų interpretacijų bei paprašyta atsakyti į klausimą – koks kūrinių atlikimas jiems labiau patikęs. Vaikams buvo išdalintos dviejų spalvų kortelės. Raudonos žymėjo teigiamą atsakymą, o mėlynos - neigiamą. Tyrime dalyvavo 28 vaikai. Iš jų 18 berniukų ir 10 mergaičių.

3.1. Tyrimo rezultatai

Pirmiausiai vaikai klausėsi V. A. Mocarto „Turkų maršo“ fragmento. Didžioji vaikų publikos dalis reiškė palankią nuomonę šiai muzikai. Išklausius šios kūrinio interpretacijos, buvo gautas beveik toks pat atsakymas. Pastebėtina, kad vertinant kūrinius vaikų refleksijos suponuoja aktualią intuityvistinę estetiką. T. y. vaikai reiškia nuomonę remdamiesi ne žiniomis, bet emocine patirtimi. Intuityvistinis vertinimas dažniausiai nėra sąmoningas (Mureika 2010: 264). Intuityvistinei estetikai būdinga savianalizė, o pati meno kalba bei jos vartojimas dažnai išryškėja kaip neva sąlygojama to, kas nepažinta. Iš nepažinto – kito, gimsta noras pažinti save (Дианова, 1999, p. 154). Taip vyksta vidinės patirties aktas (a raš, 1998, a raš, 1994, p.

340). Kūrinio patyrimas krypsta pirmąpradžio savęs ir pasaulio patyrimo link (Venckus 2014: 212). Nors emociškai patirti grįstas vertinimas labiausiai yra būdingas vaikams, tačiau apie intuityvistinei estetikai būdingas nuostatas kalbėti pats vaikas vargu ar gali. Situacija rodo, kad muzikinės kultūros ir kultūros tekstai apskritai dar nėra tvirtai įdiegti į jauną asmenybę. Tikėtina, kad dažniau girdint klasikinės muzikos kūrinius, periodiškai apie juos diskutuojant, pajungiant žaidimą ir papildomas meno terapijos formas, galima pasiekti ypač teigiamą klasikinės muzikos vertinimą ir išugdyti norą ją vartoti. Nors prieš pradedant tyrimą gal ir galima buvo tikėtis, kad interpretacija vaikams bus daug įdomesnė už patį klasikinį kūrinį, tačiau tyrimas rodo priešingai.

Panašiai nutiko išklausius ne tik V. A. Mocarto, bet ir L. van Bethovenio kūrinį bei jo interpretaciją. Nors ir būtini papildomi tyrimai, tačiau galima teigti: jei anksčiau dažnai buvo girdėta klasikinio muzikos kūrinio interpretacija, o ne pats klasikinis kūrinys, ir jeigu girdint buvo sukliamos pakankamai teigiamos emocijos, tuomet vėliau išgirstas originalus klasikinis kūrinys gali lemti pakartotiną teigiamų emocijų išgyvenimą. Muzikos tekstas gali būti suvokiamas ir įsisavinamas kompleksiskai jį vartojant kartu su kitais kultūros tektais arba tekstų kombinacijomis. Galiausiai atskirai klausant klasikinio muzikos kūrinio interpretacijos ji (interpretacija) yra mažiau vertinama dėl jos didesnio intertekstualumo. T.y. interpretacija visada nurodo į kitą kultūros tekstą, tekstą tekste arba teksto tekstuose sluoksni (ir taip iki tariamos begalybės). Jos darnus pažinimas reikalauja iš anksto turėti tam tikras žinias apie kitus, kito lygio kultūros tekstus.

Tyrimo dalyviai taip pat buvo supažindinti su V. A. Mocarto opera „Užburtoji fleita“. Vaikams buvo parodyta šios operos libreto animacija, buvo klausomasi operos ištraukų. Vėliau stebėtas tyrimo dalyvių atliekamas operos fragmentas. Taigi tyrimo metu buvo pajungtas žaidimo elementas. Pasitelkus žaidimą yra aiškinamas muzikinis tekstas ir jo platumas, patiriami intertekstualūs ryšiai su kitais tektais ir jų sluoksniai. Šis tyrimas rodo, kad muzika atsiveria kaip elementas plečiantis kultūros kraštovaizdį.

V. A. Mocarto kūrinio suvokimą vaikai atskleidė piešiniais, kuriuose vaizduojami ne tik pagrindiniai operos herojai, bet ir muzikos instrumentai, muzikos garsų ženklai, muzikos nuotaika. Kadangi vaikai noriai dalyvauja skirtinguose vaizdo ir garso kūrybinėse praktikose, todėl galima teigti, kad muzika nėra suvokiama (ar patiriama) kaip vientisas ir atskirai izoliuotas bei vartojamas tekstas. Muzika yra audiovizualinės kultūros dalis. Ji yra svari vaizdo dedamoji (tiek vaizdo piešinyje, tiek vaizdo ekrane). Medijų produktų vartojimo procesuose muzika ir garsas tampa „vartotojo oda“. Apie tai svarsto medijų tyrinėtojai Thomas Elsaesser'io ir Marta Hagener. Jų manymu įkūnydamas vaizdą garsas yra aktyvus elementas, sustiprinantis, o kartais net ir lemiantis vaizdo įsmeilinimą, pasisavinimą: [...] matome tik vieną kryptį, o girdėjimas – tai visuomet trimatis, erdvinis suvokimas, t. y. jis kuria akustinę erdvę, nes girdime mes visomis kryptimis [...]. Jei pagalvosime apie personažus, kažką išgirstančius ar persigąstančius, pasiklausančius kitų ar įvairiai reaguojančius į triukšmą – svariai prisideda prie įsivaizduojamo [...] (Elsaesser, Hagener, 2012, p. 161). Ausis [...] reprezentuoja pagrindinį suvokimo, žinojimo ir patirties elementą [...]. Ausis leidžia [...] patirčiai giliai įsiskverbti į žiūrovo (ir klausytojo) vidinį Aš [...]. Dėmesys ausiai ir garsui [...] pabrėžia patirties erdviškumą: galime girdėti iš už kampo ir per sienas, visiškoje tamsoje ir akinamoje šviesoje, netgi tuomet, kai nieko nematome (ten pat. p. 162). [...] Garsas pridengia ir atidengia, liečia ir įsupa netgi [...] kūną (tuo garsas glaudžiai siejasi su odos ir sąlyčio paradigma [...]) (ten pat., p. 169). [...] garso ypatybės [...] visuomet turi potencialo destabilizuoti žiūrovą (ten pat., p. 170).

60 - ies tėvelių apklausos metu buvo siekiama išsiaiškinti kokio jie amžiaus vaiką augindami, kokio muzikinio žanro įrašus dažniausiai leidžia, ar turi galimybę klausytis gyvos muzikos, ar diskutuojama apie klasikinę muziką šeimoje su vaikais, ir ką dažniausiai veikia vaikai klausydami klasikinės muzikos.

Daugiausiai dalyvavo tėvelių auginančių 5 - 6 ir 6-7 amžiaus vaikus.

Dažniausiai, net 69 procentai tėvelių atsakė, kad šeimoje skamba populiarioji muzika. Klasikinei muzikai tenka 29,3 procentai.

Kaip rodo tyrimas, muzika šeimose atliekama gana retai.

Pramoginę muziką labiausiai klauso vaikai. Klasikinę klauso pakankamai retai tiek vaikai, tiek tėvai, tačiau jos reitingas gerokai aukštesnis nei liaudies muzikos klausymo.

Net 69 proc. apklaustųjų su vaikais nesikalba apie šiuolaikinę muziką šeimoje, o tik 27,6 proc. apie tai kalbasi. Tai leidžia manyti: (1) žinojimas apie klasikinę muziką yra per menkas, (2) vaikai nelaikomi pakankamai rimtais pašnekovais, galinčiais suprasti klasikinę muziką arba reikštu apie ją kritinę nuomonę, (3) klasikinė muzika nėra rimtas ir dėmesio vertas diskusijų objektas. Visais trimis atvejais galima konstatuoti, kad klasikinės muzikos, kaip kultūros teksto žinojimo pagrindas arba jo perteikimo pedagoginiai metodai nėra tvirti ir/arba nepakankamai žinomi patiems tėveliams.

Atsakymai į klausimą ką vaikai veikia klausant klasikinę muziką rodo atsirandanti muzikos ir kitų menų sąsaja. Muzika kompleksiskai siejama ir gali būti vartojama kartu su šokiu ir piešimu. Muzika lemia vaizdinius ir emocinio patyrimo vizualizavimo būtinybę. Vaiko kompleksinė kūrybinė veikla – tai akustinės

erdvės kūryba, kuri yra tiesiogiai susijusi su kūniška ir fizine patirtimi. Ši sąsaja sustiprina muzikinio kūrinio įtaigą, o šokis įvaizdina neva „girdinčius“ personažus. Įsivaizduojami personažai veikia kaip svarbios prielaidos tariamai muzikinei tikrovei pasisavinti. Šiuolaikinė medija akustinę patirtį padaro reikšmingą. Apie tai Elsaesser ir Hagener rašo: [...] garsas nebe implikuoja įtvirtinimą fiksuotoje erdvinėje opozicijoje, o tampa gan mobiliu debesėliu ar neregimuoju apsiaustu, kuriuo galima apsigobti, siekiant apsisaugoti nuo (akustinių) triukšmingos aplinkos reikalavimų. [...] garsinis peizažas sudrebina jungtį tarp (aplinkinės) erdvės, (uždaryto) subjekto ir (išorinės) technologijos (ten pat. p. 163).

Tyrimo metu apklausėme ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus ir aiškinomės kokio muzikos žanro įrašai dažniausiai skamba grupėje, individualios veiklos metu muzikos kampelyje, laisvalaikiu, žaidžiant vaikams su kitais vaikais. Klausėme ar darželyje vaikai turi galimybę klausytis gyvos muzikos; ką dažniausiai vaikai darželyje veikia klausydamiesi klasikinės muzikos

Apklausti pedagogai dažniausiai ugdo 5-6 ir 6-7 amžiaus vaikus.

Grupėse dažniausiai skamba populiarioji muzika, truputį rečiau liaudies ir klasikinė. Šiuo atveju galima konstatuoti, kad populiariosios muzikos vartojimo prioritetai yra beveik vienodi tiek šeimoje, tiek darželyje. Klasikinei muzikai pedagogai skiria daugiau dėmesio nei tėveliams, tad ugdymo įstaigoje yra iš dalies kompensuojamas klasikinės muzikos vartojimo, supratimo ir diskusijos trūkumas.

Gyvos muzikos klausymo galimybės ugdymo įstaigoje taip pat yra didesnės nei šeimos aplinkoje.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigoje vaikai klausydami klasikinę muziką taip pat plėtoja kūrybines veiklas, panašias kaip ir klausydami muziką šeimos aplinkoje.

Išvados

1. Klasikiniai muzikos kūriniai ugdo ne tik muzikinį skonį, bet ir kūrybingumą, formuoja dialogą tarp skirtingų meninių raiškų, lemia muzikos kaip plataus kultūros teksto suvokimą. V. A. Mocarto kūrinio šiuolaikinė interpretacija patiko labiau nei klasikinis L. van Bethovenso kūrinys. Tačiau pastarojo kūrėjo muzika patiko labiau nei šiuolaikinė interpretacija. Tad klasikinė muzika ne tik vaikų yra vertinama teigiamai, bet ir reikalauja papildomo dialogo šeimoje, kur per mažai skiriama dėmesio ir gyvam muzikos grojimui. Natūralų dialogo trūkumą rodo tiek šeimoje, tiek ikimokyklinio ugdymo aplinkoje teikiamas prioritetas populiariajai muzikai ir beveik nėra gyvo muzikos grojimo. Klasikinė muzika yra nustumta labiau į paribį, nes ir ikimokyklinio ugdymo įstaigoje didesnis dėmesys yra skiriamas populiariosios muzikos klausimui.
2. Situacija darželyje geresnė, mat liaudės ir klasikinės muzikos svarba yra aktualizuojama, bei suteikiama daugiau galimybių patirti tikrąją gyvos muzikos galią. Gyvo garso reikšmę galima aktualizuoti dar kartą pacituojant Elsaesser'į ir Hagener: „Į garsą reaguojančius žmones matome visi taip pat, kaip matome fizines ir psichines reakcijas į veidus ir kūnus (ten pat. p. 165). [...] garsą galime apibrėžti kaip nesantį nei atvaizdo viduje, nei išorėje [...], garsas yra tiek materialus, mat už savo egzistavimą dėkingas materijai, tiek nematerialus, kadangi jis yra bangų fenomenas, kurio negalima pademonstruoti ir reprodukuoti – galima tik jį sukurti iš naujo (ten pat., p. 170). Pratešiant galima teigti: garsą ir muziką galima perkurti, papildyti ir interpretuoti šokio judesiais; garsą ir muziką vaikai jau naudoja kaip kasdienės terapijos priemonę.
3. Kultūros tekstų suvokimas pirmiausiai priklauso nuo ugdymo procesų šeimoje, todėl tėvams rekomenduojama kartu su vaikais dažniau klausyti klasikinės muzikos, lemiančios teigiamą emocinį ir pažintinį santykį su pasauliu. Taip pat pravartu kalbėtis apie klasikinę muziką ir vaikui suteikti galimybę dažniau klausytis gyvo atlikimo.

Hipotezė, šeimoje klasikinė muzika skamba rečiau nei darželyje, todėl klasikinės muzikos, kaip kultūros teksto vartojimas ir žinojimas nėra tvarus, pasitvirtino.

Literatūra

1. Avramcys, B.; Muktupavels, V. (2000). Pasaulio muzika. Vilnius, 52p.
2. Elsaesser, T., Hagener M. (2012). Kino teorija: įvadas per juslių prizmę. Vilnius: Mintis.
3. Jacques, D. (2006). Apie gramatologiją. Vilnius: Baltos lankos.
4. Kačerauskas, T. (2014). Kūrybos visuomenė. Vilnius: VGTU leidykla Technika.
5. Matthew, F; Soumitra, D. (2010). Mano virtualieji aš: kaip socialiniai tinklai keičia gyvenimą, darbą ir pasaulį. Vilnius: Eugrimas.
6. Mureika, J. (2010). Intuityvistinė estetika. In Estetikos enciklopedija. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
7. Muzikos istorijos vadovėlis vaikų muzikos mokykloms. Prieiga per internetą: <http://projektas-muzika.lmta.lt> [Žiūrėta 2015 11 21].

8. Perrine, W. M. & Johnson, J. (2002). Who Needs Classical Music? Cultural Choice and Musical Value. Oxford University Press. *Philosophy Of Music Education Review*, 22(1), 96-100. doi:10.2979/philmusieducrevi.22.1.96
9. Rinkevičius, Z., & Rinkevičienė, R. (2006). Žmogaus ugdymas muzika. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
10. Stoškus K. A. Estetinis utopizmas ir estetinio auklėjimo samprata // Menas ir estetinis auklėjimas. - Vilnius, 1989, p. 27-48.
11. Venckus, R. (2014). Jacques'o Derrida dekonstrukcijos taikymas videomeno tyrimui. Vilnius: Vilniaus dailės akademija.
12. Атай, . (1994). Танатография Эроса: ор атай и фран узская м с л середин XX века. Санкт-Петербург: Мифрил.
13. атай, . (1998). нутренний о т . Санкт-Петербург: Мифрил.
14. Деррида, . (2000). Пис мо и различие. Москва: Академический проект.
15. Дианова, . М. (1999). Постмодернистская философия искусства: истоки и современность . Санкт-Петербург: Петро олис.
16. Никонова, С. . (2009). Знаки и ризраки к эстетическому анализу феномена Санкт-Петербурга. – Человек ознающий, человек созидающий, человек верующий. Санкт-Петербург: Издател с тво Санкт-Петербургского университета, 6(2), 376–383.
17. Хезмондалш, Д. (2014). Кул т урн е индустрии. Москва: Издател с кий дом в сш ей школ економики.

CLASSICAL MUSIC AS A FUNDAMENTAL CULTURAL TEXT: FOSTERING PRIE-SCHOOL AGED CHILDREN'S INTEREST IN CLASSICAL MUSIC IN FAMILY AND KINDERGARTEN

Summary

The paper reviews data of a quantitative research on the listening and evaluation of classical music among pre-school children. In the analysis of the results of the research music is treated as a part of a wider cultural text, while classical music is seen as one of the most fundamental parts of the general cultural text. A hypothesis is raised and proved in the paper that a young developing individual does not possess sufficient knowledge of a cultural text, therefore, by teaming playfully various creative activities with the listening of classical music, by initiating discussion about music in the family and the kindergarten it is possible to gain quick attention of the child to the wide discourse of classical music.

Keywords: media, classical music, child, pre-school education, cultural text.

1–3 METŲ VAIKŲ MUZIKINIO UGDYMO/-SI YPATUMAI

Aistė Vereniūtė

Kauno Bernardo Brazdžionio mokykla

Jadvyga Šimaitienė

Kauno kolegijos J. Vienožinskio menų fakultetas

Anotacija. Pastaraisiais metais ankstyvojo institucinio ugdymo poreikis didėja. Kiekvienas vaikas yra savitas ir turi skirtingus gebėjimus. Jam augant, bręstant jo nervų sistemos, įgyjama vis naujų, sudėtingesnių įgūdžių ir gebėjimų (Monkevičienė, 2001). Muzikiniai gabumai vystosi, tobulėja tik iki devynerių metų, vėliau – tik lavėja. Kuo aukštesnis muzikinių gabumų lygis pasiektas intensyvaus jų vystymosi laikotarpiu, tuo lengviau ir geriau lavinti muzikinius gebėjimus. Tačiau šiuo metu pastebima, kad tėvai vis mažiau laiko skiria savo vaikams. Būtų galima teigti, kad jei ugdytojai žinotų kokią įtaką muzikinis ugdymas turi vaiko protinių, fizinių, dorinių, estetinių, komunikacinių asmenybės savybės plėtotei, muzikiniam ugdymui skirtų daugiau dėmesio. Tyrimo tikslas – atskleisti vienerių – trejų metų vaikų muzikinio ugdymo/-si ypatumus. Išvados: kiekybinio tyrimo metu buvo pastebėta, jog didžioji dalis tėvų neturi pakankamai žinių apie 1 – 3 metų vaikų muzikinio ugdymo/-si ypatumus ir negali jų taikyti, norint visapusiškai išugdyti savo vaiką. Tačiau kokybinio tyrimo metu buvo pastebėta, kad pedagogai sudaro sąlygas reikštis vaiko muzikiniams gebėjimams. Tai leido suformuoti išvadas, kad ikimokyklinio ugdymo/-si įstaigose reikia daugiau organizuoti bendrų muzikinių veiklų tarp tėvų ir vaikų, norint tėvams suteikti daugiau praktinių įgūdžių ir teorinių žinių apie vaiko muzikinį ugdymą.

Prasminiai žodžiai: ikimokyklinis ugdymas, muzika.

Temos aktualumas ir problematika

Kiekvienas vaikas yra savitas ir turi skirtingus gebėjimus, kuriuos paveldi iš artimųjų. Pasak O. Monkevičienės (2001), vaikui augant, bręstant jo nervų sistemos, įgyjama vis naujų, sudėtingesnių įgūdžių ir gebėjimų. Muzikiniai gabumai vystosi, tobulėja tik iki devynerių metų. Vėliau lavėja gebėjimai. Kuo aukštesnis muzikinių gabumų lygis pasiektas intensyvaus jų vystymosi laikotarpiu, tuo lengviau ir geriau lavinti muzikinius gebėjimus. Anot D. Campbell (2005), muzika savo ritmu, garsais ir tonais sukuria nepaprastus ryšius žmonių širdyse, kuri sustiprina vaiko intelektą ir raiškos įgūdžius. J. Butkutė (2004), apibūdina muziką kaip stimuliaciją, kuri veikia visas žmogaus biologines funkcijas ir labiau negu kita veikla ugdo jausmus, formuoja estetinį skonį. Vaikas, norėdamas pritapti prie aplinkos, turi turėti aiškų ir nuoseklų vadovavimą, t. y. tėvus. Tačiau šiuo metu pastebima, kad tėvai vis mažiau laiko skiria savo vaikams. Galbūt, tai dėl gyvenimo intensyvumo, tėvų kitokio požiūrio į vaiko pažinimą, gebėjimus, ar dėl žinių trukumo. Būtų galima teigti, kad jei ugdytojai žinotų kokią įtaką muzikinis ugdymas turi vaiko protinių, fizinių, dorinių, estetinių, komunikacinių asmenybės savybės plėtotei, muzikiniam ugdymui skirtų daugiau dėmesio.

Problema: ar muzikinis ugdymas/-is yra įtraukiamas į kasdienę ankstyvojo amžiaus vaiko ugdomąją veiklą?

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti tėvų ir pedagogų požiūrį apie vienerių – trejų metų vaikų muzikinio ugdymo/-si ypatumus.

Tyrimo uždaviniai: 1) teoriniame lygmenyje išsiaiškinti vienerių – trejų metų vaikų muzikinio ugdymo/-si ypatumus; 2) atlikti tyrimą įvertinant vienerių – trejų metų vaikų muzikinio ugdymo/-si ypatumus.

Tyrimo metodai: 1) siekiant teoriškai atskleisti vienerių – trejų metų vaikų muzikinio ugdymo/-si ypatumus, pasirinktas mokslinės literatūros analizės metodas. 2) vienerių – trejų metų vaikų muzikinio ugdymo/-si ypatumams atskleisti pasirinktas kiekybinis tyrimas apklausa (raštu) bei kokybinis tyrimas (interviu) pedagogams.

Tyrimo imtis ir organizavimas. Tyrime dalyvavo septyni pedagogai kurie dirba „D1“, „D2“ ir „D3“ Kauno miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose, lopšelio grupėse bei vienas šimtas šešiasdešimt tėvų, kurie augina vienerių – trejų amžiaus vaikus. Išdalinta 82 anketos tėvams – grįžo (74), internetu gauta – 86. Pasirinkta atsitiktinė tyrimo respondentų atranka. Tyrimo metu buvo užtikrintas respondentų bei informantų anonimiškumas.

Teoriniai tyrimo aspektai

Muzika žmogaus asmenybės vystymuisi yra labai svarbi. Pradėti lavinti vienerių – trejų metų vaikų muzikinius gebėjimus jau reikia prenataliniame laikotarpyje. Svarbiausia atsižvelgti į vaiko atitinkamus gebėjimus, kad „nesužalotume“ gebėjimų. M. Pileckaitė – Markovienė (2004) mano, kad universaliems gebėjimams vystyti užtenka nuoseklumo ir labai nedaug priklauso nuo ugdymo/-si sąlygų, o individualiems gebėjimams ir įgūdžiams plėtojimasis priklauso nuo vaiko veiklos, jį supančios aplinkos, artimųjų emocinio ryšio ir bendravimo. Todėl labai svarbu vaikui sudaryti tinkamą aplinką, kuri skatintų ir stimuliuotų jo gebėjimų raidą.

„Psichologai pabrėžia, kad ankstyvojo amžiaus vaikų psichinės raidos ypatumus lemia jo emocinė sfera. A. Olšannikova, tyrinėjusi emocijų reikšmę asmenybės raidai, padarė išvadą, jog emocijų pasaulis yra vienas iš svarbiausių veiklos motyvacijos pagrindų; netgi svarbiausia žmogaus asmenybės charakteristika, nes jos atlieka žmoniško bendravimo regulatoriaus vaidmenį“ (cit. Rinkevičius, 2006).

„Iki trejų metų vaikas patiria visas emocines būsenas“ (Boyd, 2011). Dažnai vaikai būna nusiteikia džiaugsmingai, tačiau ne kartą yra tekę matyti, kai vaikai tampa agresyvūs, pykti ar gaudinimosi būsenoje. Kaip teigia D. Bumblytė (2004), jausmai yra poliariški: meilė – neapykanta, pasitenkinimas – skausmas ir pan. Pasak M. Pileckaitės – Markovienės (2004), netikėta emocija gali „išmušti“ vaikus iš pusiausvyros. Todėl vienas iš to laikotarpio ugdymo/-si uždavinių – „skatinti teigiamas emocijas ir slopinti ilgalaikių neigiamų emocijų raidą“ (Monkevičienė, 2001). Muzika – vienas iš pažinimo ir emocijų gausinimo šaltinių. D. Campbell (2005) nuomone, muzika padeda vaikui pažinti, išreikšti ir išlaisvinti savo emocijas. Muzika gali paskatinti emocinį įsijautimą ir nuraminti įaudrintas emocijas. 2 – 3 metų vaikų raidoje įvyksta permainos, nes pasak D. Nasvytienės (2004), šio laikotarpio vystymosi uždavinys – sugebėjimas savarankiškai judėti. Viena iš veiklų, kuri gali padėti vaikui stiprinti judėjimo įgūdžius, t. y. muzikinė veikla. Šios veiklos metu vaikas įgyja ritmo jausmą. Anot R. Jautakytės (2009), vaikui ritmo jausmas ilgainiui padės derinti fizinį aktyvumą ir socialinį bendravimą, o išmokus žinomų melodijų ir dainų pagrindų kurti kasdienį ritmą, suformuos pagrindinius saugaus, patikimo gyvenimo principus. „Vienerių – trejų metų vaikas yra labai judrus, daug laksto, šokinėja, bet greitai nuovargsta, kai reikia ilgai vienodai judėti, eiti, kai nėra sąlygų aktyviai veikti“ (Gučas, 1981). Todėl svarbu dažnai keisti vaiko veiklą ir laipsniškai mokyti susikaupti.

Sugebėjimas kalbėti – vienas iš aptariamojo laikotarpio vystymosi uždavinių – iš esmės pakeičia vaiko mąstymą, tarpasmeninį bendravimą, savęs suvokimą. Kaip teigia D. Nasvytienė (2004), ikikalbinio gyvenimo metu vaikas pažino pasaulį tiesiogiai – jūtimais, veiksmais, o vėliau (1 – 2 m.) tarp vaiko ir jo veiksmo įsiterpia žodis. Pasak R. Jautakytės (2009), mūsų sakytinė kalba yra tiek ritminga ir melodinga, kad vaikai iš prigimties pradeda žaisti žodžiais, skiria daug dėmesio žodžių skambesui. Kuo daugiau bendraujama su vaiku įsitraukiant į jo kalbinį žaidimą, deramai jį vertinant, tuo sparčiau vystosi jo kalba. Kūdikiams, ne mažiau nei suaugusiems, muzika ir ritmas padeda įtvirtinti visas atmintyje glūdinčias sąvokas ir žodžius. Anot D. Campbell (2005), muzika savo ritmu, garsais ir tonais sukuria stiprius ryšius tarp žmonių, todėl toks ryšys sustiprina ir vaiko intelektą, raiškos įgūdžius. Vaikai susidomėję klausosi pažįstamo balso, jo malonaus ritmo, intonacijos ir tembro pokyčių. Kalbos ir muzikos centrai smegenyse yra šalimais ir vystosi maždaug vienodai, todėl muzikos klausymasis skatina kalbos įgūdžius, o kalbos mokymasis – kaip ir muzikos kūrimas, atlikimas – skatina įdėmiai klausytis. Kaip teigia Z. ir R. Rinkevičiai (2006), kūdikių ir vaikų imlumas, dėmesingumas muzikai didesnis, klausymasis aktyvesnis, jei skambant muzikai motina, šeimos artimieji, pedagogai tą muziką, vaikui stebint, išreiškia judesiais: galvos judesiais, mimika, kūno, rankų judesiais, į muzikos taktą švelniai mušant kaladėlėmis, barškučiais, duodant vaikui pačiam tai daryti.

Sh. Suzukis (2009) kartoja, kad niekad nėra per anksti kūdikiams klausytis klasikinės (V. A. Mocarto, A. Vivaldžio) muzikos. Rami, švelni, muzika gerai nuteikia kūdikį prieš miegą. Pasak D. Campbell (2005), lopšinės pažadina vaiko kalbos įgūdžius. Jų paprasti aukščio kontūrai, prailginti balsiai ir pasikartojantis ritmas supažindina vaiką su žodiniu bendravimu, tuo labiau jei ugdytojai patys dainuoja, o ne duoda klausytis įrašų.

Ankstyvajame amžiuje vaikai, net nepajausdami taria garsus, dainuoja, kartoja, niūniuoja girdėtas melodijas, šoka, keičia judesių tempą, kryptį, pobūdį pagal žodį, muziką, kitokį signalą (Andriekienė, Ruzgienė, 2001). Pasak D. Campbell (2005), iki trejų metų vaikui svarbu kuo daugiau turėti muzikinių efektų, kuriuos jis gaus klausydamasis kuo įvairesnės muzikos ir tuo pačiu lavins jo jutiminius muzikinius gebėjimus. A. M. Reynolds (2009), pabrėžia, kad žaidžiant muzikinius žaidimus lengviau paskatinama vaikus mėgdžioti, kurti, improvizuoti ir audijuoti. Ne kartą teko pastebėti, kad per muzikinius žaidimus, kuriuose vaikai klausosi ar dainuoja, dažnai patys pradeda suplikti žaislą, ritmiškai ploti rankomis, kartoti įvairius suaugusiojo rodomus judesius, linguoti sukabintomis su draugu rankomis. Teko pastebėti, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigose vaikai lavinami naudojant įvairias muzikines veiklos formas: muzikos klausymą, dainavimą, ritmiką, grojimą. Dažniausia muzikinio auklėjimo forma, pasak A. Katinienės (2001), yra dainavimas, nes tai apima visapusišką muzikos supratimą. Ji gerai tinka ne tik muzikiniams, bet ir bendram ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymui, nes dainuodami vaikai giliau įsijaučia į muzikos kūrinį. E. Gordon (1999), savo tyrime parodė, kad dainuoti yra išmokstamas gebėjimas, kuris prasideda ankstyvajame amžiuje ir tai priklauso nuo aplink jį supančios aplinkos. Tad J. Williams (2012) siūlo, jog vaikus reikia pradėti mokyti dainuoti pirmaisiais jų gyvenimo metais, nes tokio amžiaus vaikai geba įvaldyti atitinkamą dainavimo techniką, geba pamėgdžioti suaugusiojo balsą. Pasak A. Vaičienės (2001), pamėgdžiodami, vaikai ne tik išmoksta tiksliai intonuoti, bet ir išsiugdo aiškią dikciją, taisyklingą artikuliaciją, išmoksta taisyklingai kvėpuoti, formuoti garsus bei reikiamai valdyti balsą. Pastaruoju metu vis labiau yra kuriamos muzikinės programos mažyliams:

„Muzika kartu“, „Muzika vaikams“, „Muzikinis darželis“, „Muzika mažyliams“, „Suzuki“ ir kt. Jų pagrindinis tikslas – suvienyti jaunas šeimas naujoje muzikinėje aplinkoje, primenant tėvams jų vaikystėje girdėtas dainas, kurias jie gali vėl dainuoti su savo vaikais, skatinti vaikus džiaugtis muzika. Bendras muzikavimas su šeimos nariais padeda sutvirtinti emocinius ryšius, stiprina buvimo kartu malonumą, bendrą saviraišką (Jautakytė, 2009).

Ankstyvuojų vaiko gyvenimo laikotarpiu visa muzikinė veikla yra kaupti muzikinius įgūdžius bei lavinti muzikinius gebėjimus: klausą, judesių ritmiškumą ir jų derinimą su muzika. Tuo pačiu yra ugdomas dėmesys, atmintis, turtinamas žodynas, formuojama dikcija, vystomas erdvinis suvokimas (Katinienė, 2001).

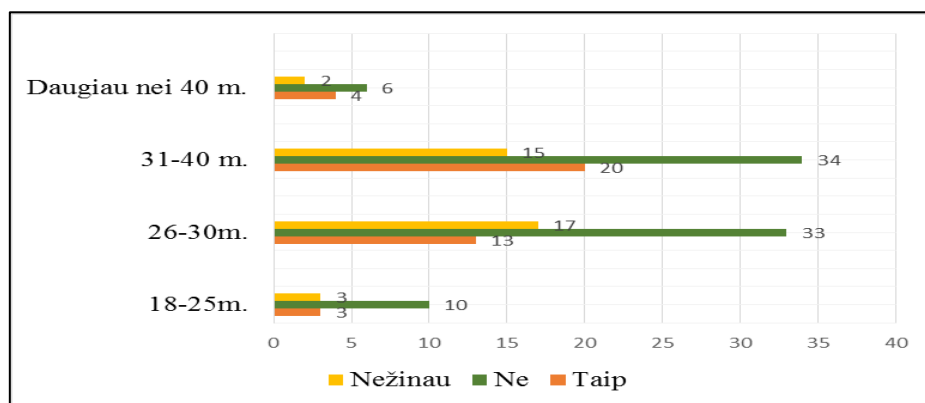
Tyrimo metodika ir organizavimas

Siekiant įgyvendinti išsikelto tikslą, buvo atliktas tyrimas, kuris vyko 2015 metais, balandžio – gegužės mėnesiais. Pasirinkti tyrimo metodai – kiekybinis tyrimas (anketinė apklausa raštu tėvams) ir kokybinis tyrimas (struktūrizuotas interviu pedagogams).

Anketoje buvo pateikta 10 uždaro ir 1 pusiau atviro tipo klausimų. Struktūrizuotame interviu pedagogams pateikta 10 atviro tipo klausimų. Anketa bei struktūrizuotas interviu sudaryti remiantis teorinėje darbo dalyje analizuojama informacija, išskirtomis charakteristikomis ir kriterijais.

Tėvų ir pedagogų požiūrio tyrimo rezultatai

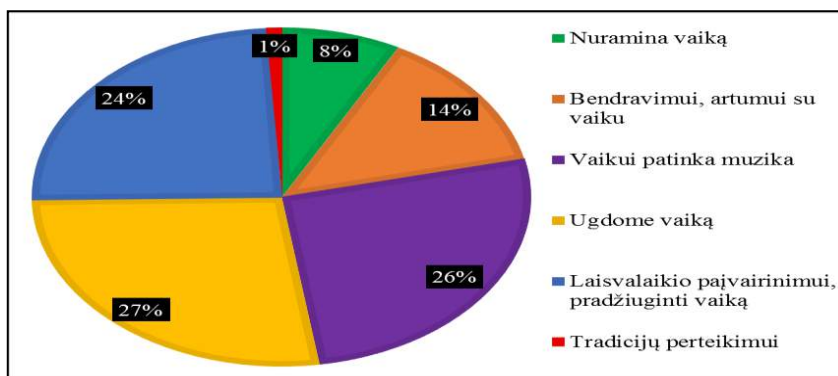
Tyrimo metu buvo domimasi kokio amžiaus yra respondentai. Taigi, 8 proc. sudarė respondentų, kurių amžius virš 40 metų. 10 proc. sudarė respondentų nuo 18 iki 25 metų. Beveik po lygiai dalyvavo respondentų nuo 26 iki 30 metų, t. y. 39 proc. ir nuo 31 iki 40 metų sudarė 43 proc. Šiuo klausimu buvo norima sužinoti, ar tėvų amžius turi įtakos jų žinioms apie vaikų muzikinį ugdymą, tad lyginant atsakymus buvo pastebėta, kad čia amžius neturi jokios įtakos. Tiek jaunesni tėvai, tiek vyresni tėvai neturi pakankamai žinių apie muzikinį vaikų ugdymą arba nežino. (žr. 1 pav.).



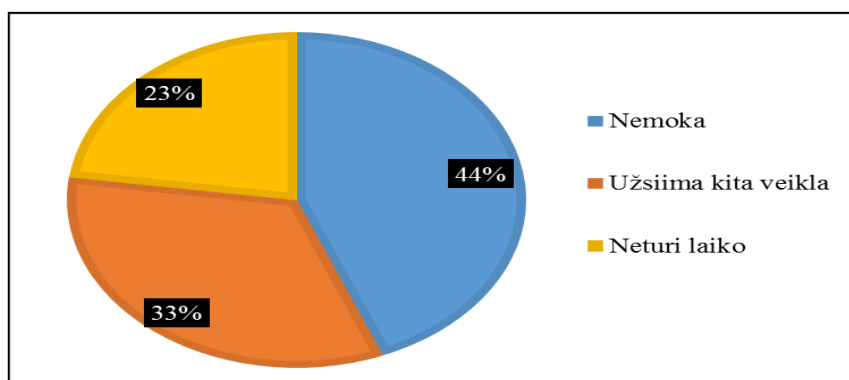
1 pav. Respondentų amžiaus įtaką jų žinioms apie vaikų muzikinio ugdymo/-si ypatumus.

Sekančiu klausimu buvo siekiama išsiaiškinti ar respondentai žino apie muzikinio ugdymo/-si įtaką jų vaiko vystymuisi. Analizuojant rezultatus buvo pastebėta, kad dauguma respondentų, net 87 proc. mano, kad muzikinis ugdymas/-is turi įtakos visapusiškam vaiko vystymuisi. Tam nepritaria tik 3 proc., o nežinančių sudarė – 10 proc. Tad galima teigti, jog tėvai supranta kokią įtaką jų vaiko vystymuisi daro muzika, tačiau lyginant su praeitų klausimu susidaro prielaida, kad jie neturi pakankamai žinių, kad galėtų tinkamai ugdyti vaiko muzikinius gebėjimus. Respondentams taip pat buvo pateiktas klausimas, kurio paskirtis – išsiaiškinti ar respondentai pakankamai susipažinę bei domisi vaiko muzikiniais gebėjimais, jam dar negimus. Analizuojant buvo pastebėta, kad net 72 proc. pritaria teiginiui, kad klausytis, girdėti ir skirti muzikinę informaciją kūdikis gali dar būdamas iščiose. 18 proc. respondentų nežino, o 10 proc. nepritaria tokiam teiginiui. Taigi galima daryti prielaidą, kad dauguma respondentų domisi vaiko muzikiniu ugdymu dar jam net negimus. Respondentams buvo pateiktas klausimas, kurio paskirtis – išsiaiškinti ar respondentai kartu su vaikais žaidžia muzikinius žaidimus. 64 proc. teigia, kad su vaikais žaidžia muzikinius žaidimus, tai rodo, kad tėvai rūpinasi vaiko muzikine aplinka, jo muzikiniais gebėjimais. Tačiau net 36 proc. respondentų pasisakė, jog nežaidžia, tai rodo, kad tėvai nesirūpina vaiko muzikine aplinka. Apibendrinus galima teigti, kad respondentai namuose su vaikais žaidžia muzikinius žaidimus, tačiau vis dėl to yra labai aukštas procentas respondentų, kurie neužsiima muzikine veikla su vaikais.

2 pav. galima pastebėti kokie yra respondentų pasisakymai, kodėl žaidžia muzikinius žaidimus, kokią tai daro įtaką jiems ir vaikams. 3 pav. yra išskirtos priežastys kodėl respondentai su vaikais nežaidžia muzikinių žaidimų.



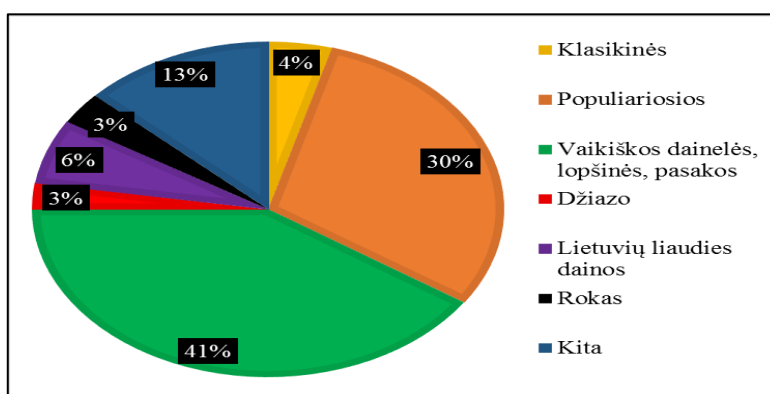
2 pav. Respondentai muzikinius žaidimus žaidžia, nes...



3 pav. Respondentai muzikinių žaidimų nežaidžia, nes...

Apibendrinus atsakymus į šį klausimą, galima daryti prielaidą, jog dauguma respondentų žino kokių tikslu su vaikais užsiima muzikine veikla, svarbiausia, kad leidžia laiką kartu su vaikais, juos ugdo. Tačiau liūdina rezultatai, kurie rodo, kad vis dėl to yra didelis procentas apklaustųjų, kurie neužsiima muzikine veikla, nes nemoka, neturi laiko arba užsiima kita veikla. Sekančiu klausimu buvo siekiama išsiaiškinti ar respondentų namuose dažnai skamba muzika. Daugumos respondentų t. y. 77 proc. Namuose dažnai skamba muzika, tai rodo, kad jie mėgsta muziką. 22 proc. Apklaustųjų teigia, kad jų namuose nedažnai skamba muzika, o 1 proc. pareiškė, kad nežino. Apibendrinus galima daryti prielaidą, kad respondentai mėgsta muziką ir didelė tikimybė, kad ir vaikai apsupti muzikinės aplinkos.

Tyrimo metu buvo išsiaiškinta kokios dažniausiai muzikos klausosi respondentai, kai jų vaikas/-i yra namuose (žr. 4 pav.).



4 pav. Respondentų pasirinkti muzikos stiliai.

Iš pateiktų duomenų galima pastebėti, kad dauguma respondentų t. y. 41 proc. dažniausiai klausosi vaikiškos muzikos, kai jų vaikas/-i yra namie. 30 proc. respondentų teigia, kad dažniausiai klausosi populiariosios muzikos. 13 proc. respondentų pasirinko „kita“ įrašydami įvairius variantus: „tai ką leidžia per

radio stotis“; „muzikinių žaislų muzikos“, „klausome pagal vaikų pageidavimus“; „sunkusis metalas“. 6 proc. klausosi dažniausiai Lietuvių liaudies dainas. 4 proc. respondentų dažniausiai klausosi klasikinės muzikos. Po lygiai t. y. po 3 proc. pasiskirstė respondentai, kurie dažniausiai klausosi džiaz ir roko muzikos. Apibendrinus šiuos rezultatus, galima daryti prielaidą, kad respondentai labiau klausosi muzikos vaiko poreikių patenkinimui, jo muzikinių gabumų lavinimui. Kadangi dažniausiai, kai jų vaikas/-i yra namuose, respondentai klausosi vaikiškų dainelių, lopšinių, pasakų.

Paskutiniuoju klausimu buvo siekiama išsiaiškinti respondentų nuomonę apie muzikos pedagogo ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Dauguma respondentų t. y. 89 proc. mano, kad yra būtinas muzikos pedagogas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Tai rodo, kad respondentai rūpinasi vaiko muzikiniu ugdymu. 6 proc. nežino ar jis būtinas ar ne, o 5 proc. teigia, kad muzikos pedagogas nėra būtinas tokiose įstaigose, tai rodo, kad respondentams nėra svarbus vaiko visapusiškas ugdymas. Taigi, apibendrinus galima daryti prielaidą, jog daugumai respondentų yra svarbus vaiko visapusiškas vystymasis, profesionalus muzikos ugdymas, dėl to mano, jog yra būtinas muzikos pedagogas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Pedagogų apklausos (žodžiu) rezultatai.

Svarbu buvo sužinoti kokia nuomonė yra pedagogų apie vienerių – trejų metų vaikų muzikinius ypatumus. Apibendrinus rezultatus galima daryti išvadą, kad vaikai grupėje dažnai girdi muziką, yra apsupti muzikinės aplinkos. Dažniausiai nuo ryto iki pietų miego. Dalis informantų grupėje klausosi muzikos ir dainuoja, nes vaikams tai suteikia džiaugsmo. Kita dalis informantų siekia vaiko visapusiško ugdymo/-si.

Pedagogai teigia, kad dainuoja etno daineles, lopšines, ratelius tam, kad lavintųsi visos muzikinės kompetencijos. Taip pat naudoja skirtingo stiliaus muziką kaip priemonę įvairioms vaikų emocinėms būsenoms stabilizuoti. Paklausus, kada ir kokiomis muzikos išraiškos priemonėmis naudojate muzikos ugdymą? Kokiose veiklose“, išryškėjo, kad muzikos ugdymą auklėtojos naudoja dažniausiai ryto rato metu. Tačiau dauguma leidžia įrašus, o ne pačios dainuoja kartu su vaikais. Pasak O. Monkevičienės (2001), reikia skatinti vaikus kartu dainuoti ir kuo daugiau gyvai atlikti balsu ar instrumentu, nes tai pagerina kalbos lavinimą.

Tyrimo metu buvo išsiaiškinta, kad muzikos pedagogas yra būtinas ikimokyklinio ugdymo įstaigose, nes dauguma auklėtojų neturi kvalifikuoto muzikinio išsilavinimo, kad galėtų tinkamai žinoti vaikų muzikinio ugdymo/-si ypatumus ir visapusiškai muzikaliai ugdyti, lavinti jų meninę kompetenciją.

Rekomendacijos:

Remiantis mokslinė analize ir empirinio tyrimo rezultatais pateikiami pasiūlymai ankstyvojo amžiaus vaikų tėvams bei pedagogams:

- Skaityti atitinkamą muzikinę literatūrą.
- Dažniau klausytis lopšinių, etno, vaikiškų dainelių ir jas mokytis.
- Prikaupti muzikinės informacijos viską perteikti savo vaikams.
- Kartu su savo vaikais, daugiau dainuoti gyvu balsu, vengti muzikos įrašų.
- Pagal skambančią muziką kūrybiškai pritaikyti judesius.
- Klausytis kokybiškos muzikos.
- Glaudesnio bendradarbiavimo ryšio tarp muzikos pedagogo ir auklėtojų.

Išvados

1. Muzikinis lavinimas nėra skirtas tik tiems vaikams, kurie ruošiasi tapti profesionaliais muzikantais. Muzika turi didelę reikšmę vaiko bendrai vystymosi raidai: fizinei, emociniai, socialiniai, kognityvinei (intelektinei, pažintinei). Vaikų nuo vienerių iki trejų metų muzikinio ugdymo/-si ypatumams didžiausią reikšmę turi ugdytojai. Be suaugusiųjų pagalbos vaikui būtų labai sunku kaupti muzikinius įgūdžius bei lavinti muzikinius gebėjimus: dainavimą, klausą, judesių ritmiškumą ir jų derinimą su muzika.
2. Atlikus 1 – 3 metų vaikų muzikinio ugdymo/-si ypatumų tyrimą ir pritačius tyrimo rezultatus, galima daryti išvadą:
 - Tėvai domisi vaiko muzikiniu ugdymu dar jam net negimus, supranta, kad muzikos ugdymas yra svarbus vaiko visapusiškam vystymuisi, tačiau tėvai neturi pakankamai žinių, kurias galėtų tinkamai taikyti ugdant muzikinius gebėjimus.
 - Dauguma tėvų užsiima muzikine veikla, tačiau yra didelis procentas apklaustųjų, kurie neužsiima muzikine veikla, nes nemoka, neturi laiko arba užsiima kita veikla.
 - Pedagogai sudaro sąlygas, kad vaikai grupėje dažnai girdėtų muziką, reikštųsi muzikiniai, kūrybiniai gebėjimai, panaudojant grupėje esančias priemones.

Literatūra

1. Andriekienė R. M., Ruzgienė A. Ankstyvosios vaikystės pedagogika. – Klaipėda, 2001.
2. Campbell D. Mocarto muzikos poveikis vaikams. – Kaunas, 2005.
3. Gordon E. E., Cameron Ch. Vaiko muzikalumo puoselėjimas. – Vilnius, 1999.
4. Gučas A. Vaiko psichologija. – Kaunas, 1981.
5. Katinienė A., Vaičienė A. Muzika vaikų darželyje. – Šiauliai, 2001.
6. Monkevičienė O. Ankstyvojo ugdymo vadovas. – Vilnius, 2001.
7. Pileckaitė-Markovienė M., Nasvytienė D., Bumblytė D. Vystymosi psichologija: vaikystė. – Vilnius, 2004.
8. Rinkevičius Z., Rinkevičienė R. Žmogaus ugdymas muzika.- Klaipėda, 2006.
9. Suzuki Š. Auginti meile. – Kaunas, 2009.
10. Reynolds A. Judėjime su muzika // Vaiko muzikos pasaulis. Vaikų muzikinio ugdymo straipsnių rinkinys. – Vilnius, 2009.
11. Vaičienė A. Vaikų žaidimai su muzika // Muzikinio ugdymo aktualijos: straipsnių rinkinys. – Šiauliai, 2000.
12. J. Butkutė. Muzikos įtaka vaiko vystymuisi. – 2004 // Prieiga per internetą: <http://www.lev.lt/lt/2009-01-14-15-27-56/joga-vaikams/1113-muzikos-taka-vaiko-vystymuisi.html> [žr. 2014-10-15].
13. Williams J. Teaching Singing to Children and Young Adults.- 2012 // Prieiga per internetą: <http://www.jenevorawilliams.com/wp-content/uploads/2012/11/Inside-the-book.pdf> [žr. 2014-11-05].

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT 1-3 YEAR OLD CHILDREN'S MUSIC EDUCATION

Summary

In recent years a demand of early education is increasing. Each child is unique and has a different gift. When a child grows, his nervous system matures; he generates new knowledge and gains more complex skills and abilities (Monkevičienė, 2001). Musical talent develops till a child reaches nine years. His abilities progresses in a later age. It is better and easier to develop musical abilities, if the highest level of musical talent is reached in an early stage of children's period of development. However, nowadays parents have less and less time for their children. It can be said that if educators would be aware about the impact of musical education to the child's mental, physical, moral, aesthetic, communicative personality development, they would pay more attention for musical education.

The aim of the study - to reveal peculiarities of the development of 1-3 year old children's music education.

Conclusions: during the quantitative study it was determined, that the majority of parents do not have enough knowledge about the toddler's musical education and cannot provide proper training to their children. Though, the qualitative study has showed that teachers allow children express their musical abilities, therefore the educational project sought to provide parents with practical and theoretical knowledge. It has allowed formulating conclusions: preschool education institutions need to organize more joint musical activities between parents and children, in order to provide parents with more practical skills and theoretical knowledge about the child's musical education.

Keywords: early childhood education, music education.

ISBN 978-9955-27-497-1
Kaunas, 2016. Tiražas 115 egz. Užsakymas 2025.
Leido Kauno kolegijos leidybos centras,
Pramonės pr. 20, LT-50468 Kaunas